

Karlova Univerzita v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra předškolní pedagogiky

Diplomová práce

Možnosti rozvíjení/stimulace slovní zásoby a komunikativních
dovedností v podmínkách mateřské školy

Possibilities of the vocabulary development/stimulation and of the
communicative competences in the conditions of nursery schools

Autor:	Václava Malotínová
Obor:	Pedagogika předškolního věku
Místo a rok vydání:	Praha 2009

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím literatury uvedené v seznamu a souhlasím s využitím poznatků obsažených v této práci za předpokladu řádné citace.

V Praze dne 7. 7. 2009

Václava Malotínová

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Janě Kropáčkové Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, vstřícnost, trpělivost a pomoc, kterou mi poskytla při vypracování diplomové práce.

Zvláště děkuji svému manželovi a mým dětem, rodičům a přátelům, kteří mi během celého studia vytvářeli dobré podmínky a podporovali mne. Poděkování patří také zaměstnavateli.

Děkuji i paní učitelkám venkovské mateřské školy za projevenou důvěru a možnost provést výzkum na jejich mateřské škole.

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	
1 Předškolní vzdělávání	11
1.1 Úkoly předškolního vzdělávání, role učitelky mateřské školy	11
1.2 Předškolní výchova v historickém vývoji	12
2 Duševní vývoj dítěte v předškolním věku	18
2.1 Význam hry a kresby v životě dítěte	20
2.2 Příprava dítěte na školu, školní zralost, zápis do školy – jazyková výchova	21
2.3 Čtenářská gramotnost	26
2.4 Vliv médií na rozvoj jazykové výchovy	29
3 Komunikace a vývoj komunikačních schopností	31
3.1 Druhy komunikace	33
3.2 Řeč a jazyk	34
3.3 Vývoj lidské řeči	35
3.4 Vznik poruch vývoje řeči	41
3.5 Narušená komunikační schopnost	42
3.6 Moderní metody nápravy nesprávné výslovnosti – logopedie	44
4 Slovní zásoba	46
4.1 Slovní zásoba a její vrstvy	48
4.2 Vývoj a růst slovní zásoby	48
5 Komunikace v předškolním vzdělávání	49
5.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	50
5.2 Komunikativní kompetence	51
5.3 Úloha mateřské školy v rozvoji řeči	53
5.4 Náprava řeči v mateřské škole	57

Praktická část

6 Rozvoj slovní zásoby a komunikativních dovedností u dětí v MŠ	60
6.1 Vymezení cíle výzkumného šetření	60
6.2 Úkol výzkumného šetření	60
6.3 Metody a kritéria výzkumného šetření	60
6.4 Organizace výzkumného šetření	61
6.5 Charakteristika zařízení, v němž výzkum probíhal a výzkumného vzorku	62
6.6 Výzkumné šetření a analýza výsledků výzkumu na MŠ venkovského typu	63
6.6.1.1 První věková skupina 4 – 5 let	64
6.6.1.2 Průzkum úrovně jazykových znalostí u první věkové skupiny	65
6.6.2.1 Druhá věková skupina 5 – 6 let	66
6.6.2.2 Průzkum úrovně jazykových znalostí u druhé věkové skupiny	67
6.6.3.1 Třetí věková skupina nad 6 let	68
6.6.3.2 Průzkum úrovně jazykových znalostí u třetí věkové skupiny	68
6.6.4 Výsledky průzkumu u všech tří věkových skupin	70
6.6.5 Reflexe a sebereflexe	72
6.6.6 Náměty pro praxi	74
Diskuse	83
Závěr	88
Seznam použité literatury	91
Seznam příloh	94
Přílohy	
Fotodokumentace	

Anotace

V současné době je možné setkat se s názorem, že ze škol, především mateřských (a tím i z rodin) byla v průběhu posledních let zcela vytlačena výchova řeči. Výchova řeči byla v předškolních zařízeních prý podivně zúžena na nefyziologická a s řečí nesouvisející cvičení mluvidel a na případné odesílání některých dětí ke klinickým logopedům na nápravu řeči, aniž by u nich byla řeč výchovně rozvíjena.

Cílem diplomové práce je poukázat na význam rozvoje komunikativních dovedností v předškolním vzdělávání, na rozvoj slovní zásoby a její stimulace v podmínkách mateřské školy. Zároveň chci ukázat na nezbytnou roli učitelky v rozvoji komunikace dětí a jejich slovní zásoby.

Práce se skládá ze dvou částí: teoretické a praktické. Prvních pět kapitol tvoří část teoretickou. Část praktickou tvoří šestá kapitola, která je věnována konkrétnímu průzkumu úrovně jazykových schopností a slovní zásoby na výzkumném vzorku osmnácti dětí ve věku od čtyř do sedmi let na venkovské mateřské škole.

Klíčová slova

Řeč, jazyk, komunikace, slovo, pojem, mateřská škola, učitelka mateřské školy, dítě předškolního věku, rodina, logopedická péče.

Summary

At the present time it is possible to meet the opinion that, in the course of recent years, the education of the speaking skills was entirely discharged from schools (mainly nursery schools), and as well as from families. The education of speaking skills was strangely restricted to non-physiological and with speech disconnected training of speech organs, and as the case may be, to sending some children off to clinical logopedic specialists so as to provide them with speech correction, without being their speaking skills developed in educational facilities.

The aim of this dissertation is to refer to the importance of communicative skills development in pre-school education, to the vocabulary development and its stimulation in the conditions of nursery schools. At the same time it intends to point to the necessary role of schoolmistresses in nursery schools.

The dissertation consists of two parts: theoretical and practical. The first five chapters form the theoretical part. The sixth chapter represents the practical part which is focused on the particular research of the level of language abilities and vocabulary development on the basis of the research sample of eighteen children at the age from four to seven years at a country nursery school.

Key words:

Speech, language, communication, word, concept, nursery school, schoolmistress at nursery school, child of pre-school age, family, logopedic care.

Úvod

„Řeč má v lidské společnosti zcela mimořádné postavení, a není tedy divu, že jsme na ni také mimořádně citliví. Z hlediska vývoje lidstva je to funkce překvapivě „mladá“. Je jí vybaven teprve poslední, tj. teprve náš stupeň vývoje člověčenstva, který nese odborný název „homo sapiens sapiens“ (čili dvakrát „moudrý“). Artikulovaná řeč je tedy na tomto světě teprve 80 000, či dokonce jen 40 000 let. Přitom se z ní stal za těch pár tisíciletí nejúčinnější nástroj společenské komunikace.

Vývoj řeči probíhá po celé dětství a v některých svých složkách (např. slovní zásoba) vlastně po celý život. Jestliže se řeč u našeho dítěte dobře rozvíjí, je to pro nás nejen svědectvím o jeho životní aktivitě, ale i o jeho „lidství“, neboť řeč více než co jiného je definitivně vřazuje do společnosti. Proto tolik čekáme na jeho první slova někdy ke konci kojeneckého věku a na první věty někdy kolem dvou let.“ (Matějček, 1996, s.66)

Počátkem osmdesátých let jsem začínala jako učitelka mateřské školy působit na sídlištní mateřské škole v Praze 4. Právě na této mateřské škole jsem získala první zkušenosti z oblasti péče o čistotu jazyka i nápravy řeči – logopedie.

Pod vedením paní ředitelky jsme se podíleli na vypracování nové koncepce ve výchovně vzdělávací práci v mateřské škole pro všechny věkové skupiny dětí pod názvem „Péče o čistotu jazyka.“ Ústředním motivem naší výchovně vzdělávací práce byla péče o rozvoj myšlení a řeči a její soustavná náprava, stejně jako péče o duševní hygienu při výchovně vzdělávací práci v mateřské škole.

Koncepce navazovala na práci jeslí a rodiny.

V celé výchovně vzdělávací práci jsme soustavně dbali na to, aby dostávala co nejvíce prostoru hra. Postupně jsme využívali hry pro rozvoj řeči, pro vytváření pracovních návyků dětí, které by doplňovaly vytvářené návyky týkající se hygieny těla, na něž je dbáno při stravování, odpočinku a dalších činnostech. Spolu s tím jsme měli na zřeteli i ty kulturní návyky jednotlivých dětí, jež by co nejvíce přispěly k formování osobnosti dítěte. Důraz se kladl na tělesnou výchovu, včetně her se zpěvem.

Výchovu v prvních letech života dětí mají ve svých rukou rodiče, a proto dochází k výrazným individuálním odlišnostem ve vývoji dětí. Na vyjadřování dítěte v prvních letech života má podstatný vliv právě rodinné prostředí. Dítě poznává řeč

nápodobou, prostřednictvím členů rodiny, k nimž má citový vztah. Přijímá řečové návyky bez ohledu na spisovnost, správnost, vhodnost. Zvláštnosti dětí, též rozdílné výchovné schopnosti a možnosti rodičů, přispívají k rozdílům ve vývoji dětí. Po nástupu do mateřské školy na dítě působí jednak vrstevníci, jednak učitelka. Ta často jako první odhaluje nedostatky v mluvním projevu dítěte. Pokud se jedná o vážnější problém, může být dítěti zajištěna včasná logopedická péče. Výrazným úkolem nás učitelek bylo v tomto směru pracovat s rodiči. Získat jejich pochopení a probudit v nich snahu, aby ukolébavky, říkanky, básničky i pohádky obohacovaly rodinné večery, společné neděle a sváteční dny. Aby rodiče sami sledovali kvalitu dětské řeči, aby dětem co nejvíce četli, hovořili s nimi, sdělovali si vzájemně dojmy. (I poznatky).

V současné době je možné setkat se s názorem, že ze škol, především mateřských (a tím i z rodin) byla v průběhu posledních let zcela vytlačena výchova řeči. Výchova řeči byla v předškolních zařízeních prý podivně zúžena na nefyziologická a s řečí nesouvisející cvičení mluvidel a na případné odesílání některých dětí ke klinickým logopedům na nápravu řeči, aniž u nich byla řeč výchovně rozvíjena.

A právě problémem výchovy řeči, úrovní komunikace, slovní zásoby dětí a možnostmi jejího rozvíjení a stimulace v podmínkách mateřské školy se zabývám ve své diplomové práci. Toto téma jsem si vybrala proto, že jsem původně učitelkou mateřské školy, takže předškolní vzdělávání je mi blízké. V tomto období získávají děti základy vědomostí, dovedností a návyků, ze kterých čerpají nejen ve školním vzdělávání, (což mohu právě jako učitelka prvního ročníku dnes jenom potvrdit); ale i v dalším životě.

Mateřská škola má proti rodině výhodu spolužití s ostatními dětmi obou pohlaví, možnost interakcí s nimi. Děti se učí jinak mluvit se stejně vyspělým kamarádem, jinak s dospělou osobou. Vedou jinak dialogy v nejrůznějších situacích. V tom je mateřská škola stěží zastupitelná.

Práce se skládá ze dvou částí: teoretické a praktické. Prvních pět kapitol tvoří část teoretickou. Část praktickou tvoří šestá kapitola.

Cílem mé diplomové práce je poukázat na význam rozvoje komunikativních dovedností v předškolním vzdělávání, na rozvoj slovní zásoby a její stimulace v podmínkách mateřské školy. Zároveň na nezbytnou roli učitelky v rozvoji komunikace s dětmi a jejich slovní zásoby, důležitost práce učitelek MŠ.

Cílem výzkumného projektu je zjištění úrovně komunikace, slovní zásoby ve vybavování slov během jedné minuty – kategorizace slov - u dětí od čtyř do sedmi let v mateřské škole venkovského typu.

1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je dle zákona 561/2004 Sbírky (Školský zákon) legitimní součástí vzdělávacího systému ČR. Je počátečním stupněm řízeného vzdělávání, podléhajícím pokynům a požadavkům MŠMT. Dle Rámcového vzdělávacího programu je předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) organizováno pro děti ve věku od 3 do 6 (event. 7) let, a to v mateřské škole, v mateřské škole s upraveným vzdělávacím programem a v přípravných třídách základní školy (RVP PV, 2004).

Předškolní období nelze chápat jen jako přípravu na školu. Období mezi 3. – 6. rokem je nazýváno „zlatou dobou dětství.“ Dobou her a fantazie, která pomáhá přenést se přes všechny problémy a vytvářet si svůj vlastní kouzelný svět (Matějček, 1994).

1.1 Úkoly předškolního vzdělávání, role učitelky v mateřské škole

Prvořadým úkolem předškolního vzdělávání je zajištění odborné péče v době, kterou dítě nemůže trávit s rodiči. Tato péče doplňuje rodinnou výchovu a navazuje na tradiční hodnoty rodiny.

Často je možné setkat se s názorem, že učitelky v mateřské škole jsou jen „hodné tety,“ které si s dětmi pouze hrají a hlídají je. Tento názor je, jak ukazují další úkoly předškolního vzdělávání, zcela scestný a studiemi vyvrácený. Učitelka neplní pouze roli vychovatele, ale i vzdělavatele. Měla by dítěti nabídnout dostatečný přísun adekvátních podnětů, které mu pomáhají prohlubovat již získané dovednosti a znalosti a podněcují jeho zvědavost po novém. Tyto podněty musí být nabízeny v takové formě, která dítě zaujme. Je pro něj přijatelná, dostatečně srozumitelná a dále jej motivuje k dalšímu poznávání světa. Učitelka tím podporuje tělesný i psychický rozvoj dítěte.

Předškolní vzdělávání se ovšem neomezuje pouze na rozvoj vědomostí a dovedností, včetně motorických, ale pečuje o rozvoj celé osobnosti dítěte (RVP PV, 2004). V tomto procesu hrají důležitou úlohu nejen zkušenosti dítěte, tj. získané znalosti a dovednosti, ale i vrozené dispozice a vliv okolního prostředí.

Předškolní vzdělávání je důležitý stupeň rozvoje dítěte, který zajišťuje plynulou návaznost na 1. stupeň základního vzdělávání a umožňuje tak dítěti optimálně se adaptovat v novém prostředí a úspěšně navázat na již získané znalosti a dovednosti (RVP PV, 2004).

1.2 Předškolní výchova v historickém vývoji

S počátky výchovy se setkáváme již v prvobytně pospolné společnosti. Nešlo o cílevědomé a soustavné působení, spíše o nápodobu chování. Cílem této výchovy bylo předávání zkušeností. Dorozumívání v prvobytně pospolné společnosti, od skřeků k jejich členění, vzniká jazykový úzus, tj. zvyk.

S výchovou institucionální se poprvé setkáváme ve 4. tisíciletí před Kristem. Školy vznikají jen pro bohaté a to při chrámech a panovnických dvorech. Veliký rozmach vzdělanosti nastává v antickém Řecku. Zde se setkáváme poprvé s teorií výchovy – pedagogikou. Pojetím výchovy se zabývá mnoho filosofů. Např. Platon vyžaduje veřejnou výchovu dětí ze svobodných rodin, a to již od předškolního věku. Uvažovala o hodnotě dětství z hlediska přípravy budoucího občana. Výchova měla být harmonická po stránce tělesné, rozumové a citové.

V antickém Římě se výchova zpočátku uskutečňovala v rodině. Jednalo se převážně o výchovu pracovní. S hospodářským a kulturním rozvojem se mění i pohled na vzdělávání a výchovu. Výchova se přesouvá do škol. Hlavní těžiště vzdělávání bylo v rétorice, filosofii a historii. V této době vzniká také dílo „O výchově řečníka,“ které je považováno za první světovou didaktiku.

Středověká výchova zahrnovala výchovu církevní a rytířskou. Středověká feudální společnost zdůrazňovala princip poslušnosti, pokory, kázně a přizpůsobení. Výchovou předškolní se nezabývala. Ke změně pohledu na výchovu dochází ve 14. – 16. století.

Humanismus a renesance provází nové myšlenkové proudy, směřující k většímu respektu přirozených potřeb a individuality dítěte. Thomas More požaduje vzdělání všech v mateřském jazyce. Výchovu od nejútlejšího dětství uvádí ve svém díle „Sluneční stát“ i Tommaso Campanella. Nejucelenější a nejpropracovanější systém výchovy předškolních dětí podal Jan Amos Komenský ve svém díle „Informatorium

školy mateřské.“ Jedná se o příručku pro rodiče jak rozvíjet děti po stránce rozumové, tělesné, řečové atd.. Zabývá se dokonce i prenatálním obdobím. Matky měly svým nenarozeným dětem zpívat, modlit se, dbát o zdravou výživu. Informatorium má být v každém domě a děti se mají podle něj vzdělávat. Komenského dílčí poznatky teorie a praxe tvoří skutečné základy předškolní pedagogiky jako vědy. Komenský poprvé přisuzuje klíčovou roli výchově dítěte v předškolním období a dotýká se prakticky všech zásadních otázek, které teorie předškolní pedagogiky dodnes řeší. Výchovu spojuje s otázkou celoživotního vývoje, všestranného univerzálního vzdělávání a výchovy. Vzdělávání považuje za první krok k nápravě společnosti i vytvoření nových mezilidských vztahů. John Lock ve svém díle „Myšlenky o výchově“ rovněž podporuje výchovu nejmladších dětí, a to formou hry. Dítě se vychovává příkladem a vlivem prostředí. Výchovou, která vychází z vloh dítěte, se zabývá Jean Jacques Rousseau – výchova i vzdělávání vychází z potřeb dítěte. Rousseau ve své koncepci uplatnil v chápání vývoje dítěte princip přirozenosti, právo dítěte na radostné prožití dětství.

Ke značnému posunu v teorii předškolní výchovy dochází v 19. století vznikem veřejných výchovných institucí. U nás mezi ně patřila opatrovna Na Hrádku, založená v roce 1832 a s ní spjatá i první metodická příručka předškolního vzdělávání „Školka“ J. V. Svobody. Ve svém díle „Školka“ rozpracovává Svoboda metody práce v mateřské škole. Učitel vychovává děti právě prostřednictvím rozvoje řeči, pokus o spisovnou češtinu. Básničky, písně, modlitby nepotřebují žádného zprostředkování a výkladu. Stačí dětem číst a ony samy citové dojmy vyjadřují. Od toho se odvíjí další působení na dítě.

Předškolní výchovou se zabývaly i další osobnosti. Friedrich Fröbel zakládá první mateřské školy v Německu a zpracovává metodiku předškolního vzdělávání. Ve svém díle „Výchova člověka – Pojd'te, budeme žít pro naše děti“ vyzvedává úlohu hry a práce. Americký filosof John Deset považuje za cíl výchovy přípravu pro život. Využít zájmu dětí a vhodně působit se má začít již ve čtyřech letech. Nové pojetí výchovy, které vychází z potřeb a zájmu dítěte propaguje ve svém díle „Století dítěte“ Ellen Keyová.

Devatenácté století je obdobím vzniku veřejných předškolních institucí, jejichž rozvoj přispěl i k obohacení pedagogické teorie.

Od počátku 20. století, jež bylo nazýváno stoletím dítěte, se také dítě stává předmětem soustředěného bádání řady vědeckých oborů. Vznikají nové pedagogické teorie a směry, teorie volné výchovy, které směřují k reformě výchovy školy, hledají přiměřené obsahy i organizační formy vzdělávací práce. Ve Spojených státech vznikají experimentální mateřské školy. Mezi nejznámější patřila mateřská škola zaměřená na vývoj dítěte, kterou založil J. Dewey.

Na základě experimentální práce vypracovala svůj systém zakladatelka individuálního systému předškolní výchovy Maria Montessoriová, která odmítá výchovu jako adaptaci dítěte světu dospělých. Opírá se o výsledky exaktních věd. Klade důraz na prostředí, didaktický materiál pro smyslovou výchovu a samostatnou volbu dítěte. Úlohu vychovatele vidí spíše v roli pozorovatele (Zelinková, 1996). Exaktní přírodovědná východiska uplatňoval i O. Decroly, který poukázal na význam zájmu a vlastní zkušenosti dítěte. K systematické výchově doporučoval využívat skutečné předměty z prostředí, kde dítě žije. S mnohými reformátory jiných zemí se ztotožňovali i stoupenci reformy u nás. Program reformy české mateřské školy byl vyhlášen na sjezdu českých učitelek mateřských škol v roce 1908. Vůdčími osobnostmi reformního hnutí byly v Čechách Ida Jarníková, na Moravě Anna Süssová. Reformní snahy vytvářely základnu vědy o dítěti, nazývanou pedologie, jejímž zakladatelem byl František Čáda.

Se vznikem veřejných institucí předškolní výchovy vyvstala také potřeba vzdělávat pracovníce pro tyto instituce. Učitelky mateřských škol získávaly odborné vzdělání na dvouletých učitelských ústavech. Založena byla Škola vysokých studií pedagogických a Studovna učitelek mateřských škol. Prohloubení učitelského vzdělání mělo zaručit zkvalitnění práce mateřských škol, rozvoj vědeckých poznatků o dítěti a jeho výchově.

V roce 1917 vychází „Návrh zákona pro školy mateřské“ a na jeho základě byly vypracovány „Osnovy mateřské školy“ a „Výchovný program mateřské školy.“

V roce 1948 ve své práci „Návrh osnov na škole mateřské“ probírá J. Chlup i osobnost a vzdělanost učitelek mateřské školy. Ty by měly mít vysokoškolské vzdělání. Také jako jedna z prvních prací reaguje na skutečnost, že veřejná předškolní výchova v mateřské škole je odlišná od výchovy v rodině, a proto představuje specifický pedagogický problém, který vyžaduje zvláštní pozornost. O. Chlup navrhuje termín

„pedagogika mateřské školy“ a pro teorii působení vzdělávacího doporučuje termín „didaktika mateřské školy.“ Specifikuje pedagogické zásady vzhledem k předškolnímu věku: přiměřenost věku a vlohám, vycházet ze zájmu dítěte, hry a názornosti. Ve spise „Výchova dítěte v době předškolní“ se Chlup také věnoval řečové výchově dětí. Dalším přínosem ve vývoji teorie předškolní výchovy u nás byla práce Růženy Tesařové, která rozlišuje výchovu dítěte v rodině a ve výchovné instituci – mateřskoškolská pedagogika.

Zhodnocení zkušeností z praxe reformních škol přinesl v roce 1946 sborník Česká škola mateřská. Do nového údobí ho uspořádal Stanislav Vrána, který byl představitelem reformního hnutí v období první republiky na Moravě.

Změna směru společenského a politického vývoje po roce 1948 se promítla i do teoretické koncepce institucionální předškolní výchovy. Došlo k orientování se na sovětskou předškolní pedagogiku, která nahrazuje české prameny a překlady z literatury sovětské. Byl vydán zákon o jednotné škole, který trval až do roku 1989. V osnovách mateřských škol byly stanoveny pevné požadavky: rozsah dovedností, vědomostí, návyků a poznatků, které učitelka musela s dětmi splnit, což vedlo k přetěžování dětí. Osnovy byly doplněny o metodické pokyny, poznámky jak postupovat, které sloužily jako vodítko pro plánování a ideové působení (Oprailová, Kropáčková, 2005).

V roce 1990 je zrušen zákon o jednotné škole. Díky reformnímu hnutí vznikají alternativní školy, které ve svých výchovně-vzdělávacích programech zdůrazňují myšlenku humanizace, demokratizace a liberalizace. Tzn. polidštění, snaha komplexního rozvoje osobnosti, ve kterém se klade důraz na postoje k sobě a okolí, na výchovu k hodnotám a spolupráci. Osobnost, která je neopakovatelná a jedinečná, sociální, společenská bytost, která má právo být sama sebou samým, ale i se odlišovat.

Zájem o dítě se dnes neprojevuje jen zájmem o výchovu a vzdělávání. Věnuje se pozornost potřebám dětí, jejich společenskému postavení i jejich právům. V roce 1989 byla na Valném shromáždění OSN v New Yorku přijata „Úmluva o právech dítěte,“ která zahrnuje nejen právo dítěte na vzdělání a výchovu, ale i na rodinu a bezstarostné dětství (Úmluva o právech dítěte, 1991).

V České republice byl v roce 2001 vydán národní program rozvoje vzdělávání v ČR pod názvem Bílá kniha.

V historickém vývoji je ve výchově kladen velký důraz na všestranný rozvoj, tj. na jednotu tělesného i duševního vývoje. Fröbel považoval za nejvhodnější nástroj pro rozvoj osobnosti dítěte hru. Vnímal ji jako činnost sjednocující vliv přírody a intelektu. I dnešní výchova používá hru jako jeden z nejdůležitějších prvků, a to nejen ve výchově, ale i ve vzdělávání. V nejmladším věku jsou tyto hry na sociální role – na maminku, tatínka, paní učitelku, doktorku, řidiče. Hry na sociální role pak střídají hry situační – na dopravu, obchod, restauraci aj. Je celá řada různých her a využití. Například pohybové hry, relaxační, hry stolní, didaktické a další. Hra tedy rozvíjí nejrozumnější aspekty osobnosti a připravuje dítě nejen na vzdělávání, ale i na pracovní a společenské začlenění do sociálního prostředí. I na nadání a talent je dostatečně pamatováno a to při individuálních činnostech a rozvoji individuálních potřeb každého dítěte.

Učení je tedy celek, v němž se vše prolíná. Vědomosti, dovednosti, návyky spolu související nelze získat izolovaně. V předškolní výchově je to zejména propojení výtvarných, pohybových, hudebních, rozumových a sociálních dovedností.

V rozvoji komunikativních dovedností se všechny tyto získané znalosti a schopnosti zúročí (rytmizace, tempo, dýchání, slovní zásoba, představy, schopnost vyjádřit své pocity, vedení dialogu, řešení situací a jiné).

Pozitivní motivace je důležitou hnací silou vývoje dítěte. Zde vystupuje do popředí osobnost učitelky i vliv rodinného prostředí. Pokud je dítě chváleno, podporováno a ujišťováno ve svých schopnostech, bude znovu a znovu zkoušet i to, v čem bylo zpočátku neúspěšné. Pokud ale bude neustále sráženo a kritizováno, vzdá vše po prvním neúspěšném pokusu nebo se o to raději nebude vůbec pokoušet ze strachu z neúspěchu.

Výchova rovněž klade důraz na korekci nevhodného chování, respektování pravidel, morálních zásad, tj. disciplínu. Vede k sebekázni jako k důležitému prvku v rozvoji vytrvalosti, nutné k dokončení jakékoliv činnosti. Při výchově předškolních dětí je proto důležitý kvalitní vzor. Proto je vhodné navozování a využití různých situací, na kterých se děti učí správnému chování, vystupování a soužití v kolektivu. Pro předškolní děti mají v této oblasti velký význam pohádky a příběhy. Poznávají

rozdíl mezi dobrem a zlem, učí se správně posoudit a odsoudit nevhodné chování záporného hrdiny (Matějček, 1994).

Důležitým aspektem výchovy je respektování různých stádií vývoje dítěte. Přístup k dítěti by měl být citlivý a přiměřený. Současná výchova se opírá o poznatky vývojové psychologie a v mnoha směrech z nich přímo vychází. Lidská psychika prochází stádií, která nelze přeskakovat nebo je dokonce zaměňovat. Každá etapa života jedince má svá specifika, která je nutno respektovat a z nich vycházet. Je ovšem nutné ctít i tradice ve výchově a přihlížet i k vlivu společenského prostředí.

Ve vzdělávání na jakémkoliv stupni je nezbytný postup od známého k neznámému. Pedagog musí vypozerovat jakých znalostí a dovedností dítě dosáhlo a ve své činnosti na tyto znalosti navázat. Teprve pak se dostaví úspěch a uspokojení z činnosti a to nejen u dítěte, ale i u pedagoga. Na tomto principu stavěl své vzdělávání již J. A. Komenský.

Pro dítě je v tomto věku důležitá blízkost známých lidí, zvláště rodičů. Jsou důležití zvláště na začátku vývoje, kdy si dítě vytváří morálku a hodnotový systém. Potřeba lásky, sounáležitosti, potřeba někam a k někomu patřit je jednou ze základních potřeb člověka. Dítě vyhledává společnost svých vrstevníků. Vychází to z jeho přirozenosti mít si s kým hrát. Ovšem i zde existují výjimky, kdy dítě je raději mezi dospělými nebo se lidí straní (Matějček, 1994).

Výchova je vzájemné působení mezi dítětem a vnějším prostředím. Nejen že dítě aktivně vstřebává podněty z vnějšího prostředí, ale je schopno transformovat je do již získaných dovedností a případně je kombinovat s naučenými poznatky. I zde můžeme zdůraznit důležitost hry, fantazie, představ, tvořivosti, myšlení a řeči. Důležité je si uvědomit, že dítě v současné době neovlivňují jen lidé v jeho okolí, ale i média, zvláště televize. Bohužel, velmi často negativně.

Dětství je zcela specifické období v životě člověka samo pro sebe. Není přípravou na dospělost. Za nejdůležitější je v tomto období považována rodina, která je přirovnána k přístavu v bouři či oázou v poušti. Platí tedy, že čím bohatší a plnější dětství, tím je život v dospělosti harmoničtější.

2 Duševní vývoj dítěte v předškolním věku

Předškolní věk je období od začátku čtvrtého roku do konce šestého roku života dítěte. Proti tělesnému vývoji, který pokročil tak daleko, že se dítě již pohybuje samostatně, je duševní vývoj poněkud pomalejší.

Zrání dítěte je patrné na pokračující osifikaci kostry, ale kosti ještě nejsou plně osifikovány a není dokončen vývoj kloubů. Dokončuje se prořezávání mléčných zubů, takže dočasný chrup je v šesti letech zpravidla kompletní.

Srdečně cévní a dýchací systémy jsou u dětí předškolního věku labilnější a intenzivněji reagují na vnitřní i vnější změny.

V tomto věkovém období převažuje již hrudní typ dýchání nad břišním. U předškolních dětí dochází k rozvoji mozku. Mozková tkáň roste rychle v prvním roce života dítěte, do šesti let se její hmotnost zdvojnásobí a potom se růst téměř zastavuje. Pokračuje vývoj mízní tkáně, růst nosní a krčních mandlí, veškeré mízní tkáně v těle. Dítě se stále více podobou přibližuje podobě dospělého.

Nejzávažnější jsou změny ve vývoji osobnosti.

Předškolní věk je důležitým obdobím rozvoje pohybu. Ke konci tohoto období může dítě již zvládnout základy některých sportovních činností (bruslení, lyžování, plavání).

S rozvojem manuální zručnosti souvisí zdokonalování konstruktivních schopností dítěte, které vyúsťuje v předškolním věku do specifického druhu činností – konstruktivních her.

V předškolním věku se intenzivně rozvíjí všechny poznávací procesy. Vnímání je pro dítě v tomto věku ze všech poznávacích procesů nejdůležitější. Zabezpečuje mu přímý styk se skutečností. Rozlišujeme vnímání zrakové, sluchové, čichové, hmatové, vývoj řeči.

Neopakovatelná kouzla veršů Františka Hrubína pomůže děti orientovat:

„Když narodí se maličký

Dar vidění má pod víčky

Dar slyšení v něžném oušku

Dar doteku má v prstíčkách

Dar chuti pozná v prvním doušku

Dar vůně v prvních kytičkách

Maminko, ty k těm darům v krátku

Dar řeči přidáš nemluvnátku. “

Pro paměť dítěte předškolního věku je mnohem typičtější obraznost, citovost a živelnost. Na počátku předškolního období je paměť dítěte jednoznačně mimovolná, až v druhé polovině tohoto období pozorujeme první náznaky úmyslného zapamatování. V předškolním věku se velmi intenzivně rozvíjí rozsah dětské paměti. Paměť je obraznější trvalejší a to umožňuje dítěti získávat bohatší zkušenosti – učit se. Pamatuje si události, příhody, které samo prožilo a dovede je reprodukovat. Dítě si pamatuje i to, co se ho citově nijak nedotýká, ale je schopno vyplnit jakýkoliv příkaz, který je spojený s nějakou činností (vyřídit vzkaz, přinést nebo odnést vypůjčený předmět). Pokud má tyto úkoly splnit, musí si zapamatovat požadavek dospělých. Již se objevuje úmyslná paměť, ale převahu má stále ještě paměť mechanická. Logickou paměť dítěte můžeme procvičovat tím, že mu předkládáme jasný a srozumitelný materiál, přiměřený jeho chápání.

Kromě mnohých poznávacích procesů se rozvíjí také fantazie. Umožňuje vytvářet si představy rozmanitých předmětů, jevů i situací, které nikdy neprožilo. Po třetím roce si dítě pomocí obrazotvornosti oživuje předměty kolem sebe a jedná s nimi jako s lidmi (proces personifikace).

Předškolní věk je obdobím intenzivního rozvoje myšlení. Hlavním rysem myšlení dítěte předškolního věku je konkrétnost a názornost.

Vedle myšlení se v těsné spojitosti rozvíjí i řeč, není to však jednoduchý ani mechanický vztah.

Ve třech letech dítě opouští dětský žargon, užívá minulého času a citově výrazové znaky.

Řeč dítěte můžeme rozvíjet vyprávěním o předmětech, činnostech, rodině, přírodě. Předčítáme dětem krátké příběhy s konkrétním obsahem, vyprávíme si podle obrázkových seriálů. Rozvíjíme řeč pomocí slovních hádanek, hříček, hudebně pohybové výchovy.

Vztah myšlení a řeči řešily mnohé teorie jako například teorie o identitě myšlení i řeči, teorie uznávající paralelizmus jak myšlení tak i řeči a teorie tzv. indiferentní až skeptické, popírající jakýkoli jejich vztah.

Dialektický vztah myšlení a řeči z aspektu jejich ontogeneze podle Vygotského:

- Ve vývoji myšlení a řeči existují odlišné kořeny obou procesů.
- Ve vývoji řeči existuje předintelektuální stadium a ve vývoji myšlení existuje předřečové stadium.
- Do určitého věku probíhá jejich vývoj v odlišných liniích, nezávisle na sobě.
- V určitém období (kolem druhého roku) se obě linie protnou: myšlení se stává verbálním a řeč intelektuální (Krahulcová, 2003).

2.1 Význam hry a kresby v životě dítěte

K rozvoji poznávacích procesů dochází nejvíce formou dětské hry. Hra je základní a vedoucí činnost dítěte v předškolním věku. Je to vůdčí typ činnosti, který nastupuje přibližně ve třech letech života dítěte a provází jej po celé předškolní období.

Hra vyplývá z naléhavé potřeby dítěte orientovat se ve světě podle svých sil a možností.

Dítě někoho ve hře napodobuje, s někým se ztotožňuje, mnoho si zároveň ujasňuje a poznává. Učí se respektovat druhé, uvědomovat si jejich práva a povinnosti. Hrou si dítě pěstuje vytrvalost, trpělivost a vynalézavost, tedy vlastnosti, které mu budou potřebné v dalším životě.

Hru ovlivňují činitelé vnitřní (vrozené dispozice, vady smyslů) i vnější (prostředí materiální, sociální). Řízení her nespočívá v tom, že dáme dítěti instrukce, ale v tom, že mu vybíráme a připravujeme smysluplné podněty. Umožníme mu na hru dostatek času i prostoru. Nejdůležitějším faktorem klidné a tvořivé dětské hry je faktor lidský. Pro hravé partnerství s dětmi je nutné uvolněné jednání, spontánnost, přístupná a radostná nálada, trpělivost, pochopení, důvěrná atmosféra.

Dětská kresba je zvláštní druh činnosti, ve které jsou obsaženy hravé i pracovní návyky. Dítě svojí kresbou vyjadřuje myšlenky, city, přání.

Dítě kolem 15. – 18. měsíce vyžaduje tužku. Bodový, trhavý pohyb se objevuje nejdříve a později krouživý pohyb střídavě oběma rukama. Postupně se úchop ustálí na dominantní ruce.

Ve třech letech se čarání začíná diferencovat. Vzniká obraz se skutečným obsahem, ve kterém už dítě znázorní skutečný jev, předmět, věc. Postupně si uvědomuje podobnosti mezi některými objekty, které chce ztvárnit. Dítě kreslí typická jednoduchá schémata – sluníčko, květiny, strom, auto. Dítě se propracovává k jednoduchému znázornění lidské postavy – hlavonožci, který má všechny znaky lidského obličej, většinou i vlasy, ale nemá tělo.

Kolem čtvrtého roku je většinou kresba srozumitelná. Používá-li dítě barvy, pak tyto barvy odpovídají většinou barvě skutečných předmětů.

Pětileté až šestileté děti již člení lidskou postavu velmi zřetelně, nasazují paže k ramenům, hlava je pokryta vlasy, děti nezapomínají na oči, nos, ústa, uši.

V kresbě se objevují symbolizující detaily (knoflíky, prvky oblečení, rozlišení mužské a ženské postavy). Rozlišení mužské a ženské postavy se děje nepodstatnými znaky (postavy se odlišují kloboukem, dýmku, střevíčky aj.) Pohyb postav zpočátku hádáme ze vzájemné blízkosti a souvztažností věcí (ruka – deštník = ruka držící deštník). Profil postavy vzniká z potřeby dítěte znázornit postavu v pohybu, chůzi. Často se objevuje u dětí tzv. smíšený profil, v němž je spojen pohled ze strany i zepředu.

Předškolní období končí dovršením šestého roku života dítěte. Dítě by mělo být plně připraveno pro vstup do základní školy, což představuje další důležitý krok do života (Uždil, 2008).

2.2 Příprava dítěte na školu, školní zralost, zápis do školy – jazyková výchova

Vstup dítěte do školy představuje velmi důležitý mezník v jeho životě.

Škola klade na dítě značné nároky, které se týkají jeho chování, organizace života i obsahu činnosti. Aby dítě mohlo plnit tyto požadavky, musí dosáhnout odpovídající vývojové úrovně – školní zralosti. Proto cesta ke školní zralosti by se měla ze strany učitele vyznačovat laskavostí, trpělivostí, intenzivní spoluprací s rodiči, aby dítě co nejméně prožívalo frontální vedení a jeho činnosti byly výsledkem dobrovolné snahy a hlavně, aby dítě prožívalo radost z výsledků své práce – včetně radosti z pochvaly.

Při rozvíjení mateřského jazyka je důraz kladen především na rozvoj řeči a jazykovou výchovu. Dítě má v podstatě ovládnout základy spisovného jazyka v podobě mluvené řeči. Je nutné dále rozšiřovat slovní zásobu. Snižovat rozdíl mezi pasivním a aktivním slovníkem dětí. Dále je nutné pečovat o správnou výslovnost, o kulturu a hygienu řeči, rozvoj sluchu, motoriky, mluvidel, fonematický sluch, rozvoj souvislého vyjadřování, jazykového citu. Nutné je podněcovat rozvoj řečového projevu citlivou a promyšlenou formulací otázek – Proč? Proč asi? K čemu? Na co?

Již dítě předškolního věku ovládá svůj jazyk. Tvoří hlas, vyslovuje, vyjadřuje své myšlenky, pokud je k tomu přirozeně disponováno a žije v prostředí, které je kladně podněcuje k jazykovým projevům.

Aby se jazyk dostal na kvalitativně vyšší úroveň, je na počátku školní docházky v 1. ročníku třeba:

- a) nenásilně zvykat žáky vyjadřovat se spisovným jazykem
- b) pěstovat dovednost vyjadřovat se prostě, ale uspořádaně a jasně v krátkých mluvených projevech
- c) pěstovat spisovnou výslovnost a kulturu mluvené řeči

Jazyková výchova je nedílnou součástí celého systému výuky čtení a psaní. Ve vyučování mateřského jazyka by každá hodina měla být zaměřena na dítě a jeho zkušenosti s jazykem a se světem. Naslouchání, mluvení, čtení a psaní by měly být její samozřejmou součástí bez ohledu na obsah vyučovací hodiny.

Zvláštní pozornost je věnována rozvoji kultury řeči. Výsledkem má být lepší srozumitelnost jazykových projevů vůbec i vyšší kvalita řečových projevů pronášených s estetickým záměrem.

Rozvíjení techniky řeči jsou spíše cvičení a hry s pravidly mluvy. Cvičení a hry na dech, hlas a výslovnost nemají jen bezprostřední funkci podpůrně didaktickou. Jsou vhodné i pro psychické uvolnění dětí, pro rozvíjení smyslu pro humor, k tomu, aby se připravila situace pro práci s textem, který jsme vyposlechli, nebo pro dramatickou „etudu“, kterou si chceme hrát.

Úkoly předškolní výchovy dětí tedy jsou: v rozumové výchově je to vytváření konkrétních představ, poznávání a uvědomování si sama sebe. V literární výchově je kladen důraz na estetickou výchovu, citovou výchovu, aktivizaci fantazie, V hudební výchově se děti učí vyjadřovat slovem, zvukem, rytmem, pohybem. Napodobují zvuky

kolem nás, učí se rozlišovat zvuky a základní jednoduchou melodii. V pracovní výchově pojmenovávají děti části oblečení, úkony při oblékání. Seznamují se s různými druhy materiálů a jejich vlastnostmi. Poznávají různé nástroje (hra na řemesla, povolání). V tělesné výchově se provádějí pohybové hry se zpěvem. Ve výtvarné výchově zobrazují pozorované jevy. Je rozvíjena fantazie a představy (hra na barevnou skvrnu, otiskování, lepení, stříhání, koláž aj.).

Na některých základních školách a v pedagogicko-psychologických poradnách České republiky jsou organizovány kurzy předškolní přípravy. Jejich cílem je rozvíjet osobnosti dětí před nástupem do školy, usnadnit jim nástup do školy a posilovat konkrétní dovednosti nezbytné pro úspěšný nácvik čtení a psaní.

Předškolní příprava dětí na školu vedená speciálním pedagogem, je zaměřena na rozvoj grafomotorických dovedností, sluchového vnímání – rozlišování hlásek, rozvoj slovní zásoby, matematických představ, pravo-levé orientace, smyslu serialitu a všeobecné informovanosti o světě kolem nás. Děti se též učí užívat logického úsudku v praktických úlohách, rozvíjejí si pozornost a paměť. Ze sociálních dovedností je zdůrazněna spolupráce ve skupinách a komunikace s kamarády.

Rodiče a budoucí žáci tak získávají jasnější představu, co je potřeba udělat, aby se všem splnilo přání zažívat ve škole úspěch.

Metoda Dobrého startu rozvíjí všechny oblasti, které jsou nutné pro úspěšný nástup do školy. Vznikla ve Francii. M. Bogdanowiczovou byla převedena do polského prostředí. Od počátku 80. let minulého století je ověřována a zdokonalována v České republice. Metoda Dobrého startu je vhodná pro děti předškolního věku (kolem pěti let) a rizikové děti na počátku školní docházky. U dětí se specifickými poruchami učení, chování i řeči může být aplikována jako součást terapie. Metoda je zaměřena především na prevenci obtíží. Umožňuje odhalovat příznaky různých obtíží a postižení a posouvá ji tím k metodám diagnostickým.

Metoda Dobrého startu je ucelený, propracovaný komplex. Vychází z teoretických základů, na něž navazují konkrétní metodické postupy. Metoda podporuje všestranný rozvoj dítěte. Rozvíjí percepce, řeč, motoriku a smysl pro serialitu, respektuje osobnostní charakteristiky dítěte, podněcuje k utváření sociálních vztahů, k všeobecné kultivaci osobnosti dítěte.

Školní zralost není jen biologickou zralostí organismu, ale i určitou úrovní rozumové, citové a sociální způsobilosti, která je výsledkem zralosti centrální nervové soustavy a stimulací prostředí a výchovy.

Většina dětí předškolního věku navštěvuje mateřskou školu. Všechny úkoly pro práci v mateřské škole vycházejí z potřeb rozvoje mluvené řeči a jazykové výchovy. Rozvoj řečových dovedností by se měl promítnout do všech činností dětí. Pokud má dítě zvládat základy spisovného jazyka v mluvené podobě, je nutno systematicky rozvíjet slovní zásobu pasivního a aktivního slovníku, pečovat o správnou výslovnost, o kulturu řeči, rozvoj sluchu, motoriky mluvidel, fonemický sluch, rozvoj souvislého vyjadřování dětí. Řeč se sice ještě vyvíjí, ale základy již byly položeny. Pokud dítě ještě na počátku posledního předškolního roku nevyslovuje správně všechny hlásky, je nezbytně nutné, zahájit systematickou logopedickou péči. Pro dítě je vhodnější, nastupuje-li do školy se zcela správnou výslovností (Klenková, 2006).

K dalším znakům předškolního dozrávání patří velmi živá fantazie, která se projevuje při hrách, oblibě pohádek a v neposlední řadě také ve fabulaci vlastních příběhů. Fantazie bývá v tomto období velice tvořivá. Něco z ní se vrací v období puberty a pak v pozdějším věku jako snění s otevřenými očima. Období fantazie není jen zbytečnou zacházkou na cestě za realitou života. Bez ní by nebylo vynálezů, objevů a tvořivé práce vůbec. Fantazie pracuje jenom s tím, co člověk před tím vnímal, zažil, poznal. Předškolák má již dostatek poznatků a může překvapit svým pozorovacím talentem (Matějček, 1994).

Předškolní věk je klasickou dobou pohádek, těch pravých pohádkových příběhů. O dva až tři roky později to již budou pohádky více z reálného života. Pohádka je jedním z nejlepších prostředků rozvoje řeči u dětí. Děti se učí pozornosti, rozvíjí slovní zásoby, učí se stavbě věty, používání slovních spojení, procvičují myšlení, vyjadřování vlastních pocitů a myšlenek. Poznávají krásu mateřské řeči. Prostřednictvím vyprávěče zjišťují, co je intonace, tempo řeči, rytmus, melodie. Pozorují mimiku a gestikulaci.

Z hlediska školní připravenosti je důležité všimnout si jemné motoriky a zejména pak kreslení. Kresba bývá cenným zdrojem informací. Můžeme pozorovat držení tužky, volnost kresby, pevnost vedení čáry, ale i vyspělost kresby (Přinosilová, 2007). V některých kresbách se již objevují tvary a znaky, které se mohou podobat písmenům a slovům. Děti často o obrázcích vyprávějí a kresba se stává jen částí celého příběhu.

První pokusy o čtení a psaní jsou u předškolních dětí spjaté s životní zkušeností. Děti často poznají, který nápis patří k jaké cukrovince nebo název výrobku podle oblíbené reklamy. Bylo by chybou si těchto prvních pokusů nevšímat.

Pro školní úspěšnost je důležitá i schopnost začlenit se do skupiny vrstevníků, schopnost vyjádřit své myšlenky, názory, umět předat své znalosti, schopnost spolupracovat, vést dialog. Komunikace a interakce ve vztazích se stává složitější a obsáhlejší a umožňuje dítěti orientovat se v běžných i náročných situacích, které přináší okolní společnost.

Vážné obtíže na samém začátku srážejí dítě v jeho motivaci. Záleží proto na tom, aby děti vstupovaly do školy připravené a zralé. Při zápisu do 1. třídy mohou rodiče /zákonný zástupce/ také požádat o odklad školní docházky.

Z praktického hlediska je proto nutné rozlišovat nezralost, kdy proces zrání byl z různých důvodů zpomalen nebo dočasně zastaven, a trvalou nezpůsobilost dětí pro školu s globálním nebo parciálním nedostatkem v psychické struktuře (specifické vývojové poruchy učení a lehké mozkové dysfunkce). V případě stanovení nezralosti dítěte pro školní docházku je třeba vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Mnohé děti proto před nástupem do školy procházejí screeningovými zkouškami. Nesplní-li dítě požadované limity, je nutné celkové individuální vyšetření. Podstatnou složkou jsou testy inteligence. Je ovšem třeba opatřit si další informace pozorováním dítěte ve standardních situacích při vyšetřování, získat posudek učitelek z mateřské školy, s rodiči důkladně zpracovat anamnézu dítěte.

Je-li odborníky doporučen odklad školní docházky, je nutné důvody s rodiči projednat a podat jim pravdivý výklad.

Předchozí argumenty tedy jasně hovoří pro důležitost a nezastupitelnost spolupráce všech institucí, jež mohou zasáhnout do rozhodování a vyspívání a zdravém vývoji dítěte. Jedná se o mateřskou školu, primární školu, pedagogicko-psychologickou poradnu a rodinu.

2.3 Čtenářská gramotnost

Začít s vyučováním čtení, psaní a počítání formou hry již v předškolním věku, doporučuje již J. A. Komenský v Informatoriu školy mateřské. J. V. Svoboda byl též zastáncem předškolního vzdělávání ve čtení a psaní. Vypracoval k tomu i několik příruček. Na počátku 19. Století experimentoval s výukou čtení u dětí předškolního věku Václav Příhoda. Výuka čtení a psaní probíhala též ve školách Marie Montessoriové. Nezabývala se vypracováním metodických postupů, neboť zdůrazňovala svobodu dítěte ve výběru činností, kladla však důraz na přípravu podnětného prostředí s hračkami a různými pomůckami. Mezi nimi nechyběla tiskací ani psací dřevěná písmena nebo písmena vytvořená ze smirkového papíru a nalepená na hladké podložce – poznávání písmen hmatem.

V našich podmínkách se považuje za nejvhodnější začít s nácvikem školních dovedností po dosažení šesti let dítěte. Číst lze naučit i předškoláka, ale dobrých výsledků mohou dosáhnout jen děti, jejichž vývoj není v žádném ohledu opožděn. Moderní pojetí osvojování čtení a psaní neznamena naučit dítě písmena jako pojmenovávání obrázků. Jde o komplexní rozvoj schopnosti používat jazyk ve všech jeho funkcích. Zrková analýza a syntéza znamená rozklad tvaru na menší části a skládání celku z částí. Při počátečním čtení dítě vnímá slovo, rozkládá ho na písmena a slabiky, přiřazuje odpovídající hlásky a provádí jejich syntézu ve slovo. Zrková paměť je u dětí předškolního věku rozvinuta poměrně dobře. Pamatujeme si nejen písmena a slova, ale též obličej, místa, která jsme navštívili apod. Důležitý je pro úspěšný nácvik čtení a psaní rozvoj řeči. Je vhodné zajistit předškolnímu dítěti podnětné čtenářské prostředí a rozvíjet u něj všechny poznávací procesy, které ho postupně přivedou ke skutečné čtenářské gramotnosti – bude schopno plynule číst a pást, porozumí přečtenému textu, najde v něm informace, porovná je s jinými, odliší od podobných a bude je umět dále použít.

Rámcový vzdělávací program je pro mateřskou školu závazný. Preferuje vývoj osobnosti, aktivitu při získávání informací, svobodu dítěte a ohled k jeho individualitě. Důležité je respektování zájmu dítěte. Nácvik čtení a psaní v předškolním věku musí probíhat formou hry. Metodické postupy časného nácviku čtení nejsou však vůbec

utvářeny. V současném pojetí institucionální výchovy by byly vnímány jako zásah do svobodného vývoje dítěte.

Záleží na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Pokud se dítě na písmena a číslice ptá samo, např. chce porozumět různým nápisům v blízkém okolí, není třeba čekat na školní věk. Písmena i jiné grafické symboly zajímají děti již mnohem dříve.

Časné čtení může být projevem vysokého nadání dítěte nejenom ve čtení, s nímž souvisí rozvoj slovní zásoby a vyjadřování, ale také v počítání atd. I když dítě čte plynule a s porozuměním, jeho zájem o čtení by se mělo dál posilovat. Snaha rodiny i školy by měla vzbudit v dítěti trvalý čtenářský vztah k literatuře různého druhu, naučit ho lásce k ní. Cílem by nemělo být naučit dítě jen číst, ale rozvíjet všechny jazykové kompetence – mluvení, naslouchání, poznávání (Zelinková, 2008).

Dnešní děti mají často omezený přístup ke knížkám. Častým argumentem bývá jejich vysoká cena. Přitom knihy rozvíjí u dítěte fantazii, i když je ještě neumí číst. V mateřské škole si často bere ke stolečku knihu celá skupina dětí. Diskutují nad obrázky, vymýšlejí příběhy a dělají to se skutečným zaujetím. Tehdy si dítě vytváří vztah nejen ke knize, ale i ke čtení. Pokud se do čtení nebo jen do prohlížení knihy zapojí někdo blízký (matka, otec, starší sourozenec) má tato činnost pro dítě i emoční význam. Pokud jsou děti zvyklé poslouchat pohádky od rodičů nebo v mateřské škole, motivace naučit se číst se stává přirozeným posloucháním četby jiných. Dovednost pochopit vyslechnuté využívají děti během hlasitého čtení dospělého, později použijí při vlastním tichém čtení – chápání námětu, stavby příběhu, hlavní myšlenky a postav (Palenčárová, 2006).

V poslední řadě je třeba dotknout se problematiky předčtenářského období a rozvoje grafomotoriky. Z vlastní zkušenosti vím, že pokud se toto období zanedbá nebo zcela opomine jako nepodstatné, příliš jasné a věnuje se mu jen okrajová pozornost, mají děti při nástupu do první třídy značné problémy. Mají často vadné držení psacího náčiní, špatnou jemnou motoriku a nezvládají uvolnění zápěstí při psaní. Ve čtení nastanou problémy při rozpoznávání jednotlivých hlásek a dělení slov na slabiky. Správný základ je proto velice důležitý. Úkolem pedagogů a rodičů je dítěti nástup do školy co nejvíce ulehčit.

Děti s dyslálií - defekty intelektu jsou nejčastější příčinou těžké a dlouhotrvající dyslalie. Některé děti jsou postiženy mnohočetnou patlavostí - tetismem. Jejich řeč je

tak nesrozumitelná, že jim zpočátku ani učitelé nerozumějí. Řada z dyslalických dětí neměkčí souhlásky d, t, n – deltacismus; vynechávají hlásky – mogilalie; nebo hlásky zaměňují – paralalie. Mnohé nevyslovují správně ostré sykavky c, s, z ani tupé sykavky č, š, ž – sigmatismus. Nejčastější řečovou vadou je u nich vyslovování hlásek r, ř – rotacismus.

Děti se špatnou výslovností i špatně čtou a píšou. Čtou málo a s nechuť a v důsledku toho chybují i ve psaní. Píšou tak, jak vyslovují. Proto nemohou daná slova ani správně napsat.

Následkem řečové patlavosti mohou vznikat i výchovné problémy. Těmto dětem se začínají posmívat spolužáci. Ony na to reagují tím, že se začínají stranit kolektivu. Dostavuje se nechuť ke školní práci. Někdy i odpor k samotné škole.

Koktavé děti - koktavost je křečová porucha řeči způsobená přetížením vyšší nervové činnosti. Je vyvolána křečemi dýchacího a hrtanového svalstva, které se účastní při vzniku hlasu – fonance, nebo ústrojí artikulačního, která zajišťuje článkování hlásek – artiklace. Křeče přerušující plynulý tok řeči, jsou nejčastěji na začátku slova. Jsou to křeče klonické a odstraňujeme je plynulou vázanou řečí, v níž je hodně samohlásek – vokalizace. Křeče, které zapřičiňují výslovnost, nazýváme tonické. Kompenzujeme je článkovanou řečí – rytimizace.

Pro koktavost je typické, že se objevuje při řeči ve styku s někým druhým. Jsou-li koktavé děti samy, nebo si myslí, že jsou samy, mluví normálně. Je také známo, že většina koktajících normálně zpívá a mnozí nekoktají ani při šepotu.

Čtení bývá postiženo stejně jako řeč, ale při odříkávání zpaměti někdy koktání mizí. Nejsilnější křeče mluvidel se objevují zejména tehdy, když si koktavé děti dávají na řeči nejvíce záležet.

Muzikoterapie - hudba je největším zázrakem, jímž bylo lidstvo obdařeno. Zpěvem rozdáváme radost. Hudba a zpěv vzrušují, působí nevtrlivě a při tom silně a dynamicky. Vyvolávají duševní pocity, které ovlivňují a mění povahu dětí. Rytmus ovlivňuje pohyb mluvy, melodie dýchání a zažívání a harmonie myšlení dětí. Zpěv posiluje zdravotní stav dětí. Dechová cvičení zvyšují vitální kapacitu plic. Samotný zpěv pak zdárně ovlivňuje krevní oběh. Správný zpěvácký postoj a tanec podporují i správné držení těla. Výchova zpěvem a hudbou přispívá ke zlepšování svalové koordinace a celkové obratnosti dětí. Všestranný rozvoj hudebního sluchu má kladný

vliv na intonaci řeči i na rozvoj myšlení, představ a fantazie. Zpěvem a hudbou vzdělávané děti si lépe a trvanlivěji pamatují. Zážitky z hudby a zpěvu přispívají k rozvoji jejich intelektu (Řáda, 1989).

2.4 Vliv médií na rozvoj jazykové výchovy

Počítače a televize jsou média, bez nichž si už život nedovedeme představit. Bezesporu není možné upřít televizi její klady. V první řadě je to široký záběr různých i naučných pořadů, informace, ke kterým by se zvláště děti dostávaly opravdu složitě. S pozitivy přinášejí i mnoho negativního. Podle her, kterým se děti v mateřské škole spontánně věnují, lze obvykle dobře poznat, který pořad sledovaly předcházející den v televizi. Často jde o pořady pro děti zcela nevhodné.

Zneužíváním televize, jako náhrady mluveného slova, stejně jako počítače začali lidé zanedbávat řeč. Vznikl nový analfabetismus. Tam, kde se přestává číst, ustupuje kultura. Televize se stala dominantou „kulturního“ života mnoha lidí v naší společnosti. Místo zpěvu ukolébavek slyší děti reprodukovanou hudbu. Místo vyprávění pohádky maminkou vidí televizi. Rodiče sami zapínají dětem televizi, aby měli od dětí trochu klidu. Zapínají ji i tehdy, když je venku krásné počasí.

Věk, kdy děti usedají prvně k televizi či počítači, se rychle snižuje, a doba, kterou u nich tráví, také není přiměřená. Do tří let by dítě nemělo přijít do kontaktu s televizí ani s počítačem. Stačí večerníček. Děti v tomto věku stejně ještě děj nesledují, jen pasivně sedí a pozorují pohyblivé obrázky. K tomu je třeba důrazně dodat, že dítě (do věku 12 let) není schopno přesněji rozlišit realitu od fikce. Nereálný svět televizní obrazovky potlačuje fantazii a vlastní aktivitu dítěte. Pasivní jedinec se stává ještě pasivnějším, aktivní jedinec přestává být aktivní. Dlouhodobé sledování televize může vést k podráždění, neklidu, nervozitě, což se projeví na výkonu dítěte následující den. Děti do tří, čtyř let potřebují přesně to, co potřebovaly děti ve středověku: realitu. Ta poskytuje kvalitní smyslové vnímání.

Dětem, které zacházejí s technikou nepřiměřeně, se ničí sociální složka řeči. Počítač dělá přesně to, co mu řeknete, v době, kdy chcete. Chybí opravdový kontakt dvou lidí, kdy jeden se mračí, druhý se směje, šklebí, je ironický. Takové dítě pak moc

nezná neverbální složku řeči. Co je mimo slovo. Chybí mu schopnost dialogu, komunikace v sociální interakci.

Zatím nikdo neprokázal pozitivní efekty pobytu před obrazovkou. Zato existují seriózní důkazy o tom, že by sledování televize mohlo malým dětem škodit. Podle výzkumu dětských amerických pediatrů bylo prokázáno, že až devět z deseti amerických dětí ve věku od dvou let sleduje pravidelně televizi a některé tráví před obrazovkou 40 % času, který neprospí. Některé vědecké studie prokázaly, že sledování televize zpomaluje rozvoj řeči. Děti sledující speciální „výchovná“ DVD mají chudší slovní zásobu než děti, které DVD nesledovaly. Děti se mnohem lépe učí od jiných lidí než z televize nebo DVD. V jedné studii byl sledován pokrok ve zvládnutí čínštiny u dětí, které dostávaly lekce od učitele, a u dětí, které sledovaly nahrávku této lekce. Výsledky „živé“ výuky byly jednoznačně lepší. Děti, které sledují televizi ve věku do tří let, jsou později více ohroženy problémy se soustředěním (Science, 3/2009, ročník 63, 2009).

Děti se rády dívají na televizi, ale nerady se dívají samy. Chtějí mít u televize svou mámu, svého tatku. To, co vidí, chtějí s někým prožívat. Nemají-li korekci fantazie a reality, měli by jim pomoci dospělí. Např. filmy uváděné v televizi často prezentují velmi hrubé formy násilí. Nezkušené dítě přebírá způsoby chování od hrdinů z obrazovky. Nemá schopnost kriticky posoudit, co je pro něj dobré, vhodné a co zbytečné. Když ho rodiče k jiným vzorům chování nepřivedou, bude se chovat stejně agresivně. Rané negativní prožitky z nevhodných filmů či počítačových her mohou osobnost dítěte ovlivňovat dlouhodobě. Dětský divák se stává citově otupělým, neschopen lítosti.

Proto se doporučuje, aby rodiče pozorovali, zda dítě televizní příběh soustředěně sleduje, nebo se jen povaluje a nudí. Měli by se dítěte ptát, jak rozumí ději, jednání hrdiny. Povídat si po skončení pohádky, filmu, večerníčku. Dítě může namalovat obrázek toho, co se mu z příběhu líbilo, hlavní hrdiny z pohádky apod. Prostřednictvím dialogu se dítě setkává s reálným světem. Získává poznatky o svém postavení ve skupině a má možnost spolupodílet se na dění kolem sebe a utváření okolního prostředí. Bez těchto zkušeností se dítě stává pouhým pozorovatelem a skutečné dění jde jen kolem něj, aktivně se ho neúčastní.

Při nácviu čtení a psaní je nesmírně důležité, aby dítě dokázalo dobře rozlišovat řečové zvuky, zaměření pozornosti na lidský hlas, na určité slovo. A právě na řečový vývoj dítěte nepříznivě působí zvukový faktor. Záměrně zkreslené zvuky, nepřírozená výslovnost pohádkových postav nepřivedou dítě ke správné artikulaci. Většina dětí však příliš nevnímá zvuk, zajímají je jen obrázky, učí se tak bezmyšlenkovité činnosti. Takové pořady dítě nepodněcují k žádné pozitivní aktivitě, ale vychovávají konzumenty bezduché zábavy (Zelinková, 2008).

Televize i hry na počítači se staly neosobní chůvou, které systematicky narušují citová pouta mezi rodiči a dětmi. Nejúčinnějším podnětem rozvoje dětské osobnosti je živý vztah mezi rodiči a dětmi, mezi dětmi a těmi, kteří k nim vztah cítí a prožívají. Děti to potřebují jako nezbytné uspokojování svých vrozených a přirozených potřeb (Řáda, 1989).

3 Komunikace a vývoj komunikačních schopností

V životě člověka představuje lidská řeč nejdokonalejší dorozumívací prostředek, který slouží k mezilidské komunikaci – k tomu, aby se mohl člověk s člověkem dorozumívat. Dodnes spolehlivě nevíme, jak řeč vznikla. Jedno je však jisté – vznikla z potřeby dorozumět se. Termín komunikace je používán v mnoha vědních oborech např. pedagogice, psychologii, sociologii atd. Pokud bychom hledali definici pojmu komunikace, nikdy ji v literatuře nenajdeme jednotnou.

Pojem komunikace pochází z latinského slova *comminicatio*. *Sdělování, dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Mívá tuto strukturu: mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměr mluvčího – reakce posluchače. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činností, interakcí a společenskými vztahy* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 104).

V našem významu pojem komunikace znamená lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k tomu, abychom pěstovali, vytvářeli a udržovali mezilidské vztahy. Velmi ovlivňuje vývoj osobnosti a je také důležitá v mezilidských vztazích. V širším slova smyslu chápeme komunikaci jako symbolický výraz interakce, tj.

vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy. Pojem komunikace také zahrnuje přenos informací, které tvoří prostředky, jež ovlivňují subjekty, které se na komunikaci podílejí. Všeobecně tedy komunikaci chápeme jako složitý proces výměny informací. Komunikační proces tvoří následující prvky, které se navzájem ovlivňují:

- komunikátor – osoba, která sděluje určitou myšlenku, zdroj informací;
- komunikant – příjemce informace, který na ni určitým způsobem reaguje;
- komuniké – nová informace, obsah sdělení;
- komunikační signál – slouží pro předávání informací, aby si obě strany rozuměly, používá se předem dohodnutý kód.

Cílem komunikativního chování člověka je kromě vzájemného dorozumívání a sdělování informací hlavně vytváření, udržování a pěstování lidských vztahů. Význam komunikace nelze nikdy dostatečně ocenit. Bez komunikace by se nemohla žádná společnost vyvíjet a také existovat (Dolejší, 2005).

Má-li člověk něco udělat, musí mít k tomu nějaký důvod nebo motiv. Důvodem, motivem k řeči nejen u dítěte je potřeba dorozumět se. Motivací dostává komunikace konkrétní smysl a nabývá určitého významu. U komunikace rozlišujeme ideovou genezi, která vyjadřuje obsah myslí komunikátora (tj. jeho myšlenky, nápady, názory atd.). Zakódování – myšlenka je zakódovaná do jazyka, který je srozumitelný příjemci (zakódování může být v symbolech, slovech, znacích, pohybech). Přenos – pohyb symbolů od vysílajícího k příjemci. Příjem – okamžik, kdy příjemce obdrží vysílanou zprávu. Dekódování – interpretace přijatých symbolů, akce-adaptivní, expresivní chování, činnosti příjemce pro obdržení zprávy, využití informace.

Příjem, dekodování, sdělení a jejich převádění do adresátových struktur nazýváme recepcí. Recepce představuje aktivní proces, který se vyznačuje výběrovostí, rychlostí, investicí energie, intencionalitou, zkrácením stereotypy atd. Recepce předchází a provází percepci. Selekcce se uskutečňuje na úrovni vnímání (Dolejší, 2005).

3.1 Druhy komunikace

V komunikaci má nezastupitelnou roli verbální projev. Dorozumíváme se však i jinými prostředky. Komunikaci bychom mohli rozdělit na skupiny verbální komunikace – do této oblasti spadají všechny komunikační procesy, které se realizují pomocí mluvené a psané řeči. Má dominantní postavení v komunikaci jako dorozumívacím procesu, protože slovy se člověk orientuje ve svém i okolním světě. Zároveň však slova používá jako zbraň. Neverbální komunikace – do této oblasti spadají prostředky neslovní podstaty. Často podléhá společenskému kodexu dané společnosti a vykazuje značné individuální, interkulturní, etnické, mezinárodní a geografické odlišnosti. Neverbální komunikace je jedním z projevů člověka, kterým se navozují mezilidské vztahy. Zahrnuje širokou oblast toho, co signalizuje beze slov nebo se slovy. Kdy slouží jako doprovod slovní komunikace.

Neverbálně komunikujeme gesty: pohyby hlavou, rukou a dalšími pohyby těla, výrazem tváře, pohledy očí, vzdáleností a zaujímáním prostorových pozic, tělesným kontaktem, tónem hlasu a dalšími neverbálními aspekty jakými je např. oblečení, vzhled atd.

V neverbální komunikaci ještě rozlišujeme vokální nebo paralingvistické fenomény (mimika, testika, haptáky, držení těla, zrakový kontakt). Neverbální komunikace se používá pouze jako doplnění nebo dočasná náhrada verbální komunikace.

Naslouchání patří mezi nejdůležitější a nejfrekventovanější komunikační dovednosti. Naslouchání je mentální proces, který vyžaduje aktivní přeměnu zvukových vln na smysluplnou informaci prostřednictvím činnosti mozku. Závisí na znalosti používaného jazyka, na uvědomění si podmínek dané komunikační situace, na využívání předcházejících vědomostí a zkušeností. Dítě ve stadiu osvojování jazyka začíná jako posluchač. Poslouchá a začíná rozumět jazyku dříve, než je schopné mluvit, číst nebo psát. Naslouchání je první komunikační dovednost procvičovaná dítětem, je „startovní čarou“ pro všechny ostatní dovednosti podmiňující schopnost efektivně a kultivovaně komunikovat. Dovednost naslouchat patří k základním předpokladům školní zralosti (Palenčárová, 2006).

3.2 Řeč a jazyk

Řeč je charakteristická sebezapomněním – nevšímáme si jí, nevíme o ní, protože se skrze ni soustředujeme na „to řečené.“ Řeči si všimneme až tehdy, pokud se vyskytne problém při jejím „fungování“. Neobrací se pouze k nám, ale řečí se obracíme na ostatní lidi a je univerzální – není omezena na žádnou domluvenou oblast významů a tím se liší od symbolů.

Řeč je specificky lidským komunikačním znakovým systémem. Je to výlučně lidská schopnost, která není vrozená. Na svět si přinášíme určité vrozené dispozice, které by se bez mluvícího okolí nerozvinuly. Záleží na obratnosti mluvidel a na mluvnickém vzoru, podle kterého se řeč utváří, a to vše probíhá v určitém věku, v časovém vymezení (Kutálková, 2005).

Člověk řečí vyjadřuje své myšlení a psychické stavy. Aby člověk mohl promluvit, musí umět jazyk (češtinu, angličtinu nebo i třeba znakový jazyk neslyšících). Člověk si jazyk osvojí tak, že bude mluvit. Velmi důležité však je, jak se učí mluvit malé dítě, protože jen v mateřském jazyce se odehrává všechno, co k mluvení slouží (Kutálková, 2002).

Význam jazykové výchovy je daný nezastupitelnou funkcí řeči v životě člověka. Řeč je prostředkem vzájemné komunikace a vzájemného dorozumívání lidí mezi sebou. Je nástrojem poznávání a myšlení, protože slouží k uvědomování si a vyjadřování vjemů představ, pojmů a zkušeností. V řeči nacházejí svůj výraz pocity, city, dojmy, nálady, zážitky, prožitky, přání, naděje i obavy. Řečí člověk vyjadřuje i svoje potřeby, názory a postoje, může ovlivňovat svoje volní procesy a působit na jednání druhých. Může se těšit z krásy řeči a umělecky ji ztvárňovat. Úspěšnost člověka ve styku s ostatními lidmi závisí do značné míry i na úrovni jeho řečového projevu. Učitelka mateřské školy si musí uvědomovat uvedené funkce řeči, musí usilovat o hlubší proniknutí do zákonitostí jazyka a osvojit si řeč na vysoké kulturní úrovni (PVP pro jesle a mateřské školy, 1984).

3.3 Vývoj lidské řeči

Znalost vývoje řeči má pro rozvoj komunikativních dovedností dětí velký význam, umožňuje včas odhalit obtíže řeči a zajistit odbornou logopedickou péči. Vývoj není samostatný proces, ale úzce souvisí s vývojem motoriky, percepce, myšlení a socializací. Vývoj lze rozdělit na předřečové období a období vlastního vývoje řeči.

Vývoj řeči probíhá ve stádiích. Ve vývoji komunikačních schopností jsou mezi stádii velmi nevýrazné hranice. Tzn. nemůžeme očekávat u všech dětí přesto stejnou úroveň v té době, kterou ukazují „zprůměrované“ tabulky. Je třeba brát ohled na časovou variabilitu. Víme, že u dětí dochází k obdobím akcelerace /zrychlení, zrychlování/ a naopak retardace /opožďování, zvolňování, zpomalování/.

Žádné stádium nelze přeskočit. Dítě prochází všemi stádii řečového vývoje. Individuální je trvání jednotlivých stádií.

Příprava na rozvoj řeči probíhá již v prenatálním období. Jedná se o takové projevy jako nitroděložní kvílení, olizování pupeční šňůry, dumlání palečků, polykací pohyby. Tyto projevy pokračují a dále se rozvíjejí po narození. Sací a žvýkací pohyby jsou důležité pro správný vývoj svalů účastnících se artikulace.

Prvním hlasovým projevem po narození je zpravidla křik. Je považován za reflex při přechodu na plicní dýchání. Již v prvních hodinách po porodu může novorozenec navazovat oční kontakt, otáčet hlavičku za libými zvuky. Od 2. – 3. týdne se objevuje první úsměv. Ve třech týdnech reaguje novorozenec na hlas matky sacími pohyby. V šesti týdnech má již křik emocionální ladění a vyjadřuje libé či nelibé pocity.

Ve 2. – 3. měsíci začíná broukání. Následuje období pudového žvatlání. Jde vlastně o hru s mluvidly. Není zde zapojena vědomá sluchová kontrola.

Ve druhé polovině roku (6. – 8. měsíc) nastává období napodobujícího žvatlání, které vzniká na základě stále se rozvíjejícího zdokonaleného vnímání, převážně zrakového. Je to velice důležité období – diagnosticky důležitý moment; (např. při napodobování neslyšící dítě má problémy a postupně přestává „mluvit“).

V 6. – 9. měsíci také nastává důležitý moment přechod z pudového žvatlání do napodobeného projevu. Z hlediska fonetické stránky platí pravidlo nejmenší fyziologické námahy. Zvuková rovina řeči (foneticko-fonologická).

(Pořadí fixace jednotlivých hlásek:

- ve věku 1 – 2 roky samohlásky A, O, E; souhlásky P, B, M
- ve věku 2 – 3 roky dvojhlásky OU, AU; souhlásky T, D, N, Ť, Ď, Ň, K, G
- ve věku 3 – 3,5 roku souhlásky F, V, J, CH, H
- ve věku 4 – 5 let souhlásky S, Z, Š, Ž, C, Č
- ve věku po 5. roce souhlásky L, R, Ř)

V 10. – 12. měsíci je obdobím stadia rozumění řeči. Dítě ještě nechápe obsah slov, která slyší, ale na základě slyšeného slova reaguje na určitou výzvu. Samo nemluví. Začíná však na řeč reagovat. Při rozumění se projevuje určitou motorickou reakcí na „paci paci; ukaž, jak jsi velký; popros.“ Od žvatlání přechází dítě k jednoslovným větám. Nastává opakování izolovaných slov. Jsou to slova neohebná. Žvatlání však přetrvává (např. všimneme si toho při usínání). Zájem dítěte o komunikační sblížení s okolím poměrně rychle rozšiřuje jeho slovník. (Po prvním roce slovní tvoří zásobu 10-12 slov).

Gramatickou rovinu můžeme zkoumat, pozorovat až po prvním roce života dítěte, kdy začíná vývoj řeči v pravém slova smyslu. Do dvou let mluví dítě v infinitivech, či třetí osobě (to souvisí s uvědoměním si osobnosti); podstatná jména užívá v prvním pádě; časté je použití rozkazovacího způsobu. Poté tvoří dvojslovné věty: „Máma papá.“ – Tedy vyjadřuje konkrétní situace. Používá onomatopoické citoslovce – „píp-píp, bū-bū, pá-pá.“ Nejpozději začíná dítě užívat číslovky, předložky, spojky.

Kolem osmnáctého měsíce věku se objevují první kombinace slov, tzv. dvouslovné období. V dětském slovníku převládají citoslovce a podstatná jména. První a druhý rok je věkem otázek: „Co to je?“ „Kdo to je?“

Egocentrické stadium řeči se objevuje v půldruhém až druhém roce. Dítě napodobuje dospělé. Objevuje mluvení jako činnost.

Mezi 2. – 3. rokem dítě začíná skloňovat, chápat význam slov. Postupně spojuje slova do jednoduchých vět. Jeho slovník je bohatý a originální. Ve stadiu rozvoje komunikační řeči mezi 2. – 3. rokem dítě poznává příjemnou účinnost při působení na své okolí, na dospělé i děti.

Ve 3. roce dospívá do stadia logických pojmů. V řeči tříletého dítěte se začínají objevovat slovesa, přídavná jména a ostatní slovní druhy. Řeč dítěte se stává hlavním

prostředkem v rozvoji činnosti a myšlení, mění se i celková ráz jeho chování. Dítě celkem srozumitelně komunikuje, umí vyjádřit své pocity a city. Tvoří jednoduché věty, ve kterých se objevuje podmět, přísudek a předmět. Formuluje srozumitelné odpovědi. Dítě velmi dobře rozumí řeči dospělých. Dochází postupně k abstrakci.

Ve snaze vyjádřit rychle myšlenky dochází někdy k těžkostem. Dítě může pociťovat frustraci z neúspěšného pokusu o komunikaci, napodobit dospělé – př. „Toník zitám jato toník.“, tj. praktický příklad mluvy dítěte zaměňujícího souhlásku „k“ za „t“. Tedy: Koník říkám jako Toník. Záleží na rodičích, aby v klidu dítě vedli ke správné výslovnosti bez jakýchkoliv citových vlastních projevů (smích či přísné usměrňování). Po třetím roce dítě užívá správně jednotné a množné číslo. Poměrně dlouho činí dítěti potíže stupňování přídavných jmen, zejména některých, což si zjednodušuje. Zůstává u osvojeného si slovního základu (dobrý – „dobřejší“). Tedy gram. formy pomocí transferu. Do čtyř let jde o přirozený jev tzv. fyziologický dysgramatismus. Pokud přetrvává, může se jednat o narušení vývoje řeči (symptomatické poruchy řeči). Co se týče skladby věty, emocionálně důležité slovo je na prvním místě ve větě.

Na přelomu 3. – 4. roku se uskutečňuje aktualizace řeči, tj. zpřesňování obsahu, osvojování nových slov, gramatických forem, která trvá až do konce života. (Slovní zásobu tvoří asi 1000 slov). Od 3,5 roku se objevují otázky: „Proč?“ „Kdy?“ V tomto období dítě tvoří souvětí. Proces učení, poznávání struktury jazyka, se dá považovat za ukončený asi ve čtyřech letech. Ve věkovém období 4 – 5 let se předpokládá, že dítě vypráví příběhy, vede konverzaci. Poznává škálu barev. Často klade otázky (Proč? Kdy? Jak?). Používá osobní zájmena. V jeho řeči se objevují zvrtná zájmena (se, si). Některé děti používají slovesa ve všech osobách. (Slovní zásobu tvoří 1 500-2 000 slov).

Pětileté dítě umí své myšlenky vyjádřit obsahově i formálně dostatečně přesně. Do pátého roku narůstá v řeči počet otázek - záliba v ptaní se. V tomto období je dítě ochotné používat pejorativní a vulgární slova stejně jako slova věcná nebo citově zabarvená, protože nemá cit pro rozlišování stylistické hodnoty slova. Další jazykový vývoj se týká v kvantitativní stránce, v osvojování nových slov, upřesňování pojmového obsahu, odstraňování nedostatků ve výslovnosti.

Mezi šestým a sedmým rokem vstupuje dítě do školy. Nastává období povinností, společenské kontroly, začlenění do nového kolektivu, upravuje se režim dne. K úspěšnému zvládnutí školní docházky je důležité dosáhnout určité úrovně biologického, psychologického a sociálního vývoje. Vstupem do školy se mění vztah dítěte k jazyku. Jazyk není už jen prostředek dorozumívání, výraz myšlenek, citů, přání. Z jazyka se stává vyučovací předmět. Řeči je věnována pozornost, je opravována, analyzována na slova, slabiky, hlásky. Přistupuje nově písemný projev a spisovný jazyk.

Šestileté děti dovedou vyjádřit vše, co mají na mysli. (Disponují přibližně 2500-3000). Zvládají synonymii, homonymii, chápou slovní hry a žerty. Jejich pasivní slovník je několikrát větší než slovník aktivní. Děti si postupně osvojují a ovládají různé slovní druhy.

V řeči jsou nejvíce využívána ukazovací a osobní zájmena - zájmena (já, on, se, to, ty) a zájmenná příslovce (tam, tady). Bohaté zastoupení mají také přivlastňovací zájmena (můj, tvůj, jeho). Nadměrné používání zájmen, jež souvisí s omezenou slovní zásobou a principem nejmenší námahy, ztěžuje a znejasňuje percepci komunikovaného obsahu.

V mluvních projevech dětí jsou sice slovesa bohatě zastoupena, ale málo variabilní, obsahově chudá (být, mít, jít, říct, dát). V řeči dítěte výrazně převládají dynamická slovesa nad statickými, protože činnosti probíhající v čase poutají pozornost dětí více než stavy, vztahy a vlastnosti. Ze statických sloves jsou to ta, která vyjadřují umístění (ležet, sedět). Slovesa, která označují psychické stavy a procesy (bolet, smát se, plakat) jsou pestrá, ale většina z nich má nízkou frekvenci.

Podstatná jména jsou ve slovníku školáků především citově neutrálními slovy s výraznou pojmenovávací funkcí, kterou zvýrazňuje komunikační využití pádů. Někteří odborníci konstatují, že přibližně každé desáté slovo v komunikaci dětí je počítatelné obecné podstatné jméno. Téměř polovinu z nich představují názvy věcí, méně jsou zastoupeny názvy osob, nejméně pak pojmenování zvířat (Palenčárová, 2006).

Podstatná jména mají dominantní postavení mezi ostatními slovními druhy. Znamená to, že jsou hlavním a důležitým prostředkem myšlení a mluvy dětí mladšího školního věku.

Svět dítěte mladšího školního věku je především konkrétním světem věcí a bytostí, které ho obklopují.

V tomto období se plně rozvíjí i větná struktura. Věta se prodlužuje, děti tvoří souvětí, užívají přívlastkové a příčinné věty vedlejší. Řeč je stále lepším nástrojem společenské komunikace.

Vývoj řeči je složitým individuálním procesem. Závažným faktorem vývoje dětské řeči představuje stimulace prostředím. Nejdůležitější úlohu zde zastávají rodiče, kteří jsou pro děti velkým vzorem. Děti napodobují jejich výslovnost, opakují slova, slovní spojení, či celé věty, napodobují i komunikační zvyky rodičů. Řečově dobře vybavení rodiče pomáhají rychlému růstu dětské slovní zásoby. Děti, s nimiž rodiče nehovoří a v řeči je nepovzbuzují, jež mají omezené možnosti společenského kontaktu, mohou být řečově zaostalé. Řeč v dobré rodině má sdělovací, komunikativní funkci a ta je předpokladem celkové zdárné funkčnosti rodiny. Tam, kde je dítě převážně nebo zcela odmítáno a trestáno, se tato komunikativní funkce řeči snižuje. Řečový projev dítěte je chudý, omezuje se na jeho obranu, chybí mu typická dětská radost a zvědavost. V předškolním věku přetrvává u takto deprivovaných dětí nejenom povrchnost citových vztahů, ale projevuje se právě značné opoždění řeči, jejich řeč není někdy rozvinuta až do pěti let.

V odborné literatuře se můžeme setkat s případy dětí, které žily v extrémních podmínkách sociální izolace, prakticky bez kontaktu s lidmi. Jsou označovány termínem „vlčí děti.“ Amala a Kamala byly dvě malé dívky žijící s vlky, které byly objeveny roku 1920 v Indii. Projevovaly vlčí chování. Chodily po čtyřech, ožívaly hlavně v noci, neměly rády slunce a velmi dobře viděly ve tmě. Také měly výborný čich a sluch. Jedly syrové maso z misky na zemi stejně jako psi. Nesnášely doteky a nosit oblečení. Projevovaly jen málo lidských emocí jakéhokoli druhu – kromě strachu. Když byly nalezeny, Kamala a Amala neznaly lidskou řeč. Obě dívky vydávaly vysoké naříkavé zvuky ne nepodobné vlčímu vytí. Zatímco Amala před svou časnou smrtí začala projevovat známky pokroku v lidské řeči jako normální batole, Kamalin pokrok byl mnohem pomalejší. Po několika letech se naučila pouze okolo 40 slov a jen chabě ovládala gramatiku (www.experiencefestival.com/a/Amala and Kamala/id/1909776). Případ indických děvčátek není ojedinělý. Byly nalezeny i děti, které vyrůstaly s gazelami nebo opicemi. Jsou důkazem toho, že když člověka už odmalička a do určitého věku nikdo neučí mluvit a základním návykům, nikdy nebude normální. Ani Kamala by se nenaučila pořádně mluvit i kdyby žila déle. Některé z tzv. vlčích dětí se

dožily i víc let, např. nalezenec Petr, který dětství strávil v divoké přírodě a dožil se 70 let, nikdy se nenaučil víc než dvě slova a za celý život se neusmál (meriton.blog.cz/0811).

Mladší školní věk bývá všeobecně považován za nejkrásnější a nejradostnější věk dítěte.

Vstupem do školy se největší autoritou a vzorem pro děti stává učitel. Snadno a ochotně přebírají jeho názory či napodobují jeho chování, písmo, způsob mluvy.

Vývoj řeči je složitým individuálním procesem. Období od narození do puberty je však rozhodujícím obdobím v rozšiřování dorozumívacích prostředků. V učení se jazyku v souladu se spontánním rozvojem vyjadřování žáků, jejich vyjadřovací úrovní.

Předpokládá se tedy, že k vývoji jazyka dochází souběžně s kognitivním vývojem dítěte na základě jeho chování v prostředí, které ho obklopuje. Důraz se klade na biologické dozrávání organismu a vlivy prostředí. Na vývoj řeči má také vliv komunity, do níž se dítě rodí, v níž vyrůstá a působení její kultury (Palenčárová, 2006). Prolínání jazykových rovin v ontogenezi dětské řeči: gramatické, lexikální, zvukové a pragmatické. Podle roviny pragmatické můžeme posuzovat úroveň duševního vývoje dítěte – důležité je diagnostické vodítko; to však nelze říci v případě projevů – výslovnosti. Rovina lexikální (lexikálně-sémantická) objevuje se u některých dětí hypergeneralizace („haf-haf“ – vše je chlupaté); hyperdiferenciace, kdy dítě pokládá slovo za název („táta“ jen pro jeho otce).

Pragmatickou rovinou rozumíme sociální aplikaci, uplatnění komunikativních schopností. Po třetím roce dítě komunikuje, poslouchá, odpovídá (Černá, Hájková, 1999).

Tabulka dokladuje počet osvojených slov v určitém věku. (Příloha 1)

Základem pro rozvoj řeči je správný rozvoj sluchu. První reakce dítěte na zvuk se projevuje rozšířením zornic a zastavením dechu na krátký interval. Později, kolem druhého měsíce, dítě začne otáčet hlavu za zvukem.

U některých dětí, kde byly potíže u porodu nebo se opožděně vyvíjejí, můžeme pozorovat opoždění i v reakcích na zvukový podnět. V tomto případě je nutné co nejdříve se poradit s pediatrem, který by odeslal dítě na odborné vyšetření k foniatrovi.

Dalším předpokladem pro správný vývoj řeči je rozvoj zrakového vnímání, myšlení, pozornosti, paměti a pohotovosti, jemné motoriky a koordinace pohybů.

Nejdůležitějším předpokladem ale zůstává potřeba chtít něco sdělit. Pro úspěch v působení na dítě je nutné příjemné, klidné a podnětné prostředí.

Nesmírně důležité je naslouchání řeči dítěte. Lze při něm úroveň artikulace a slovní zásoby.

3.4 Vznik poruch vývoje řeči

Vznik řeči je podmíněn vývojovým procesem, při němž se v mozkové kůře vytváří centrum pro vyslovování jednotlivých hlásek, slabik a slov. Zároveň s tím se vyvíjí schopnost rozlišovat a vnímat podmíněné zvukové signály podle jejich významu a pořadí. Chybí-li některý faktor, který se podílí na výstavbě řeči, nastávají poruchy v jejím vývoji. Řeč se buď ve vývoji opoždí, nebo se vyvíjí jen částečně, anebo se nevyvíjí vůbec. Jestliže se nevyvíjí řeč do konce třetího roku, hovoříme o opoždění ve vývoji řeči. Jestliže dítě v tomto období nemluví nebo jeho slovní zásoba obsahuje asi jen třicet slov, je nutné poradit se s pediatrem, který doporučí odborné lékařské vyšetření. Dětem s opožděným vývojem řeči musí být věnována zvýšená péče, musejí být k mluvení stále podněcovány a za snahu chváleny.

V období řečového vývoje se setkáváme i s jinými poruchami. Složitější úroveň myšlení klade větší nároky na řečové funkce. Často pozorujeme, že dítě začíná opakovat počátky slov, jako by zadržovalo. Mnohdy se opravdu jedná jen o vývojové období, ve kterém by rodiče hlavně měli vytvořit dítěti klidnou atmosféru. Toto by mělo nejdéle do dvou měsíců spontánně odeznít. Jestliže se tak nestane, je nutné, aby se dítěti dostalo odborného foniatrického vyšetření a logopedické péče.

Mateřská škola je nezastupitelná v tom, že se stará o komplexní rozvoj dítěte – rozvíjí smyslové vnímání, obratnost, zájmy dětí, kreslení. Vytipuje děti, které mají potíže.

Učitelky v mateřské škole mají zásadní úkol – rozvíjení řeči. Taktně sdělit rodičům zjištěné vady řeči dítěte. Taktně je přesvědčit, aby v pravý čas vyhledali odborníka. Ne vždy se však snaha učitelek mateřské školy setká s porozuměním rodičů. Odstranění nedostatku poté přechází na učitele základní školy.

Rovněž i většina odborníků zastává názor, že nejlepším řešením je rozumná kooperace mezi učitelkou a logopedem. Ta by měla zahrnovat ono odhalení a

pojmenování případného problému. Logoped určí diagnózu, postup reedukace. Všichni společně – ideálně i s rodiči – pak pracují na tom, aby se kvalita řeči zlepšila.

Odborníci říkají, že pohlaví má vliv na vady řeči. Vadou řeči trpí až čtyřikrát častěji chlapci než dívky. Uvažujte se o vlivu vyšší nervové činnosti, která je u chlapců v předškolním období méně vyzrálá než u dívek. V období školní docházky se poměr postupně vyrovnává (Kutálková, 2002).

3.5 Narušená komunikační schopnost

Narušenou komunikační schopností se zabývá logopedie. Zkoumá ji z hlediska příčin, projevů, následků, možností diagnostiky, terapie i prevence. Definovat narušenou komunikační schopnost je složité. Je zřejmé, že jde o určitou odchylku od normy a právě její vymezení je komplikované. Vždy musíme brát v úvahu prostředí, ze kterého jedinec pochází, dosažené vzdělání rodičů a všimnout si projevů ve všech jazykových rovinách (Klenková, 2006).

Za narušenou komunikační schopnost nemůžeme považovat u dítěte některé jevy v daném věku fyziologické. To, zda jde, nebo nejde o jev fyziologický, je na posouzení odborníka. Ten určí, zda se jedná o smyslovou poruchu (nejčastěji nedoslýchavost), neobratnost mluvních orgánů, orgánové postižení nebo o nevyzrálou nervovou soustavu. Do jednoho roku se u dítěte projevuje fyziologická nemluvnost, která souvisí s vývojem řeči dítěte, kolem třetího roku se může projevovat fyziologická dysfluence, tedy neplynulost řeči, do čtyř let je možné tolerovat fyziologický dysgramatismus a fyziologickou dyslalii (nesprávnou výslovnost) do pěti eventuelně sedmi let (prodloužená fyziologická dyslalie) (Klenková, 2006).

Při vymezování narušené komunikační schopnosti je nutné všimnout si všech jazykových rovin: foneticko – fonologické, zabývající se zvukovou stránkou řeči, morfologicko – syntaktické, gramatické roviny, lexikálně – sémantické, zabývající se slovní zásobou a jejím vývojem a pragmatické, tedy roviny sociálního uplatnění komunikačních schopností (Klenková, 2006). Zda se jedná o narušení v dané komunikační situaci závisí na objektivních i subjektivních faktorech. Za objektivní faktory lze považovat národní jazykové odchylky nebo zvukové prostředí, kde např. příliš hlučné prostředí vede ke zkreslení kvality komunikace. Subjektivními činiteli

mohou být vzdělání, fyzický a psychický stav jedince, např. únava, špatná koncentrace, nejistota, stydlivost (Lechta, 2003).

Narušení komunikační schopnosti může být trvalé, při orgánovém postižení, nebo přechodné. Právě pro možnost nápravy užívá logopedie termín narušení, nikoliv postižení, které je většinou trvalého charakteru. Narušená komunikační schopnost se projevuje jako vrozená vada, nebo se může jednat o získanou poruchu řeči. Může dominovat nebo být příznakem jiného dominujícího postižení (např. u dětské mozkové obrny). Dle stupně narušení může být úplná, (např. totální afázie) nebo částečná. Jedinec si narušení může, ale také nemusí uvědomovat. V komunikačním procesu může být narušena složka receptivní, tj. rozumění řeči, nebo expresivní, tedy produkce řeči (Lechta, 2003).

Příčiny narušené komunikační schopnosti jsou různé. Je možné je dělit dle časového, nebo lokalizačního hlediska. Z hlediska časového mohou být příčiny prenatální (vývoj plodu), perinatální (průběh porodu) a postnatální (po narození). Z lokalizačního hlediska jsou nejčastější příčiny genové mutace, aberace chromozómů, vývojové odchylky, orgánová postižení, působení nevhodného prostředí, narušení sociální interakce (Klenková, 2006).

Narušená komunikační schopnost dle symptomatického hlediska se dělí na:

1. Vývojovou nemluvnost (vývojová dysfázie). Jde o specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje sníženou schopností až neschopností verbálně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré. Zasahuje receptivní i expresivní složky řeči v různých jazykových rovinách.
2. Získanou orgánovou nemluvnost (afázie), která vzniká při ložiskovém poškození mozku. Jsou zasaženy všechny složky řeči, receptivní i expresivní, mluvená i psaná, a to v různé míře.
3. Získanou psychogenní nemluvnost (mutismus), znamenající nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, nepodmíněnou organickým poškozením centrální nervové soustavy. Elektivní mutismus je ztráta řečových projevů vázaná na situaci. Surdomutismus je stav, kdy je na neurotické bázi postižena řeč i sluch.
4. Narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie). Rinolalie (huhňavost) je patologicky snížená, nebo zvýšená nazalita (nosovost). Palatolalie je narušení komunikační schopnosti, jejíž primární příčinou jsou orofaciální rozštěpy.

5. Narušení plynulosti řeči (balbuties, tumultus sermonis). Balbuties (koktavost) je narušení koordinace orgánů, podílejících se na mluvení, které je charakterizováno tonickým, nebo klonickým přerušováním plynulosti řeči. Tumultus sermonis (brebtavost) je porucha plynulosti mluvy, pro niž je charakteristické překotné tempo řeči, která se stává až nesrozumitelnou.
6. Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie). Dyslalie (patlavost) je porucha artikulace, narušení výslovnosti jedné hlásky nebo skupiny hlásek, ostatní hlásky jsou vyslovovány dle jazykových norem správně. Dysartrie je porucha procesu artikulace při organickém poškození centrální nervové soustavy.
7. Narušení grafické stránky řeči, patřící do oblasti specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie).
8. Symptomatické poruchy řeči jsou narušené komunikační schopnosti, které provázejí jiné, dominantní postižení.
9. Poruchy hlasu. Jde o patologickou změnu individuální struktury hlasu. Funkční poruchy se označují jako dysfonie, úplná ztráta hlasu jako afonie.
10. Kombinované vady a poruchy zahrnují postižení několika vadami současně, které spolu příčinně nesouvisí (Lechta, 2003, Klenková, 2006).

3.6 Moderní metody nápravy nesprávné výslovnosti

V poslední době se setkáváme s moderní technikou i v logopedii, která se zabývá nápravou řeči. Pro výuku správné výslovnosti slouží moderní počítačové programy, které jednak rozvíjejí sluchové vnímání, ale navíc člověka opravují při nesprávném tvoření hlásek. Tyto programy jsou přijímány pozitivně; doba reedukace se díky přirozené dětské soutěživosti zkracuje až o dvě třetiny.

Logopedie je vědní pedagogická disciplína, která má nejbližší ke speciální pedagogice nebo k medicíně. Odstraňuje nedostatky od nejdrobnějších řečových vad, jako např. chybné výslovnosti jedné hlásky, až po masivní řečové poruchy, či naprostou nemluvnost. V medicíně se setkáme spíše s pojmem klinická logopedie.

Výchovou řeči ve školském systému se zabývá klinický logoped.

Strukturou poruch řeči rozumíme poruchy:

- a) poruchy organické /na mluvním aparátu/;
- b) funkční /vliv prostředí, špatné mluvní vzory, duševní nemoc aj./.

Důsledkem u dětí je opožděný vývoj řeči až nemluvnost; vady výslovnosti; huhňavost; breptavost; neurotické poruchy řeči; centrální poruchy řeči.

Dítě by mělo do 7 let věku zvládnout základy mateřského jazyka. Následné rozšiřování vědomostí souvisí se školou, sebevzděláním a médii. Dítěti musí být dovoleno, aby používalo svou slovní zásobu, jak uzná za vhodné, bez ohledu na kvalitu.

Konkrétní příklady poruch a jejich odstraňování:

Patlavost - pojmem patlavost (latinsky dyslalia) jsou označovány poruchy výslovnosti. V předškolním období se vyskytuje u dětí asi v šedesáti procentech.

Pokud dítě pouze zaměňuje hlásku L za hlásky R a Ř, není to důvod k obavám a stačí trpělivě s dítětem procvičovat artikulační cvičení formou hry, např. zpíváme la, la.

Další vhodná průpravná cvičení:

Pohyby jazykem u zrcadla – nahoru, dolů, doprava, doleva či napodobování zvířat – koník cválá – kla, kla, procvičování spojení – bla, bla, hra na zvuky nástrojů – trumpeta – tradá, tradá.

Jestliže nezvládá výslovnost mnoha hlásek, zvláště sykavek, je dobré poradit se s obvodním dětským lékařem o vhodnosti odeslání dítěte na odborné vyšetření.

Rotacismus je označení pro tzv. ráčkování, to je tvoření souhlásky R.

Rotacismus bohemicus je vadná výslovnost souhlásky Ř.

Sigmatismus je označení pro nesprávnou výslovnost souhlásek S, Z, Š, Ž, C, Č.

Lambdacismus je označení pro vadnou výslovnost hlásky L.

Většinu vad výslovnosti odstraní děti pod odborným vedením logopeda. Mnohé poruchy řeči mohou mít hlubší příčiny v poruchách nervové soustavy. Tam je nutná lékařská péče.

Dítě by mělo být pediatrem odesláno na odborné vyšetření, jestliže buď koktá, nebo se v jeho řeči projevuje huhňavost, či při artikulaci brání dítěti podjazyková uzdička. Méně časté příčiny - neuzívá zvrtných zájmen v běžné řeči, může existovat rodinná zátěž.

4 Slovní zásoba

Ze slovní zásoby si dítě osvojí nejprve slova běžná, nejvíce frekventovaná, postupně na ně působí okolí, hlavně rodina a širší okolí. Jeho aktivní slovní zásoba se rozšiřuje i tím, že se zužuje vztah mezi aktivní a pasivní slovní zásobou, což závisí na rozumových schopnostech a dalších osobních předpokladech i na výchovném působení dalšího života dítěte.

Slovní zásoba je základem rozvoje myšlení každého dítěte a je těsně spjata s rozvíjením poznání okolního světa; nejde pouze o rozšiřování počtu slov, které má dítě znát a ve své řeči používat; slovní zásobu je třeba postupně intelektualizovat, tzn. naučit dítě hovořit o věcech a jevech, které bezprostředně nevnímá a pochopit jejich význam; dětská řeč je zpočátku vázána na konkrétní situace; učitelka nejprve učí dítě předměty, činnosti a jevy pojmenovávat a postupně je vede k chápání významu těchto slov; řeč se intelektualizuje v 5 – 6 letech věku dítěte; obsáhlost jejich slovní zásoby a porozumění pojmům jsou potom předpokladem pro rozvoj myšlení a pomáhají jim jasně myšlenky vyjadřovat; rozvíjet aktivní slovní zásobu je třeba ve všech organizačních formách mateřské školy v průběhu celého dne; učitelka musí mít na zřeteli, že slovní zásoba je důležitou složkou jazyka pro vyjadřování a předávání informací v sociálním prostředí; na stupni ovládnutí slovní zásoby závisí v rozhodující míře schopnost dítěte vyjadřovat se pomocí jazyka a navazovat kontakty v souladu se svými zájmy; některé děti, které přicházejí do mateřské školy, mají nedostatečnou slovní zásobu, protože se v rodině málo hovoří; těm musí učitelka věnovat zvláštní pozornost, navázat s rodiči úzkou spoluprací a vést je k pochopení významu jazykové výchovy pro další život dítěte

Cílem jazykové výchovy u dětí předškolního věku je také osvojení základů spisovného jazyka. Při osvojování základů spisovné řeči se u dětí zpočátku více uplatňuje napodobování, později hraje důležitou úlohu aktivní řečový projev dítěte. Péče o spisovnou výslovnost a zřetelnost řeči – vnější zvuková podoba řeči má svou spisovnou podobu, a tu si děti osvojují v řadě různorodých cvičení; jsou to cvičení sluchová, dechová, gymnastika mluvidel, artikulační cvičení; tato mateřská škola nejsou nápravou, ale výchovou řeči; učitelka se tedy nevěnuje neustálému vyvozování hlásek, ale formou hry s vhodně voleným slovním materiálem napomáhá samovolnému

upravení řeči dětí, při optimálním výchovném působení se nesprávná výslovnost spontánně upravuje dříve, než jde dítě do základní školy. Koncem předškolního období má být dítě schopné souvisle, v podstatě správně a srozumitelně se vyjadřovat a dorozumívat s dětmi i dospělými.

Rozhodujícími předpoklady plnění tohoto cíle jsou: podnětnost prostředí, příležitost dětí k aktivnímu řečovému projevu, dokonalý vzor řeči dospělého, součinnost mateřské školy s rodiči dětí a vhodné metodické postupy při realizaci obsahu výchovné práce v jazykové výchově.

V jazykové výchově jde také o osvojování a zdokonalování gramatické správnosti mluvených projevů a rozvíjení povědomí dětí o gramatické stavbě jazyka, kde se klade důraz na dokonalý vzor řeči učitelky i rodičů, na správné používání tvarů slov, na správné utváření vět a souvětí. Dítě ve své řeči nejčastěji napodobuje toho, koho má rádo, proto je důležité citové sepětí rodiny a školy; cílem je rozvíjení jazykového povědomí dětí, nenásilné uvědomování si a používání gramatických zákonitostí jazyka; děti vždy nerozlišují např. rozdíly v osobě, čísle, rodu, času, neumějí vytvořit správné slovesné tvary apod. učitelka by měla postupovat taktně, nenásilně, tzn. neopravovat dítě, řekne-li nesprávný tvar, ale sama v opakovaném vyjádření užít tvar správný. Předškolní děti je třeba plánovitě vést k tvoření správných tvarů slov, odstraňovat nejčastější chybné gramatické tvary

Do jazykové výchovy se zahrnuje také rozvíjení souvislého vyjadřování – umět podle možností hovořit bezprostředně, srozumitelně, plynule a samostatně; předpokladem pro to je důsledné plnění úkolů všech okruhů; dítě se může pohotově a srozumitelně vyjadřovat tehdy, když má dostatečnou slovní zásobu, umí přiměřeně svému věku vyslovovat hlásky a hláskové skupiny, používat správné gramatické tvary, tvořit věty a jednoduchá souvětí

Při plnění všech úkolů jazykové výchovy je potřebné, aby si učitelky plně uvědomovaly význam svého řečového projevu při každém působení na dítě. Musí věnovat pozornost řečovým projevům dětí nejen ve speciálních činnostech zaměřených na jazykovou výchovu, ale i v ostatních výchovných složkách. Je potřebné, aby učitelka správně chápala a uskutečňovala sjednocující funkci jazykové výchovy v procesu výchovné práce. Jazyková výchova v mateřské škole prolíná všemi činnostmi dětí v průběhu celého dne (PVP MŠ, 1984).

4.1 Slovní zásoba a její vrstvy

Slovní zásoba z pedagogického hlediska má dvoji důležitost:

- 1. Postupné rozvíjení slovní zásoby mateřského jazyka je součástí mentálního vývoje dítěte a adolescenta. Například slovní zásoba (aktivní) dítěte ve věku šest let činí zhruba 2 500 slov. Určitá úroveň slovní zásoby podmiňuje realizaci škol. vzdělávání dětí, které naopak různými druhy učiva slovní zásobu žáků dále rozvíjí.*
- 2. Při osvojování cizího jazyka musí slovní zásoba dosáhnout určité prahové úrovně, aby byla umožněna komunikace (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 215).*

Zásoba slovní aktivní (active vocabulary) z. slov, kt. člověk natolik ovládá, že je používá v běžné konverzaci; pohybuje se od 3 do 10 tis. slov osob, kt. dokončily školní docházku; zvyšuje se s dalším dosaženým stupněm vzdělání; u vysokoškolsky vzdělaných odborníků až ke 40 tis.; jen u málokoho se blíží sto tisíce slov (Hartl, Hartlová, 2004, str. 699).

Zásoba slov pasivní (passive vocabulary) z. slov, kt. člověk rozumí, když je slyší n. čte, ale nepoužívá je v běžné konverzaci; z. s. p. významně přesahuje z. s. aktivní; roste spolu se vzděláním (Hartl, Hartlová, 2004, str. 699).

Tabulka dokladuje rozvrstvení slovní zásoby. (Příloha 2)

4.2 Vývoj a růst slovní zásoby

Rozsah slovní zásoby stoupá od 200-300 slov ve dvou letech k počtu 700-900 slov ve třech letech. Na počátku školní docházky obsahuje slovní zásoba několik tisíc slov.

Podle výzkumu z roku 1990 přichází dítě do 1. ročníku ZŠ se slovní zásobou přibližně 6 000 slov. V průběhu dalších dvanácti let si má osvojit dalších přibližně 39 000 slov, tj. 3 000 slov za rok (Zelinková, 2008).

5 Komunikace v předškolním vzdělávání

Dítě se učí nápodobou verbálního projevu dospělých lidí. Avšak nápodoba řeči má selektivní charakter (většinou si vybírají slovní spojení nebo části vět, v nichž jsou pro ně nová slova nebo slova užitá v novém spojení). Otázky typu „Proč?“ jsou důležité nejen pro rozšíření znalostí, ale i dětského slovníku a správného vyjadřování. Zdokonaluje se obsah i forma. Děti se učí i gramatická pravidla. Stále se však objevují nepřesnosti a agramatismy. V průběhu vývoje se nejprve diferencují různé řečové funkce a teprve později, v souvislosti s jejich zaměřením, se začne měnit i jejich struktura. Diferencuje se *egocentrická řeč* (dítě mluví samo pro sebe).

Komunikace v předškolním věku:

Dítě dokáže vyjádřit své názory i pocity. Umí (přibližně od 4 let) diferencovat způsob komunikace s ohledem na svého partnera:

- v komunikaci s dospělým používá zdvořilejší způsob vyjádření
- ve vztahu s vrstevníky se vyjadřuje přímo, používá specifické výrazy a oslovení
- v komunikaci s mladšími dětmi se snaží částečně přizpůsobit jejich komunikačním možnostem

V komunikaci jsou zřejmé typické rysy myšlení předškolního dítěte, např. egocentrismus. Typické jsou obtíže v koordinaci všech dílčích dovedností, které jsou potřebné pro komunikaci (např. vyslechnout druhého a brát v úvahu jeho pohled na věc, respektování jiného přístupu ke sdělení atd.). Projev předškolního dítěte může mít určité formální nedostatky (např. špatnou výslovnost). To může mít sociální význam, neboť kvůli špatné výslovnosti může být dítě hůře hodnoceno.

Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. V RVP PV je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Stejně jako na dalších vzdělávacích úrovních je vzdělávací obsah v RVP PV formulován v podobě učiva a očekávaných výstupů, a to pouze obecně, rámcově.

Vzdělávací obsah se stanovuje pro celou věkovou skupinu společně, tj. pro děti ve věku od 3 do 6 (7) let.

5.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Do roku 1989 se naše školství ubíralo cestou jednotné školy. Pedagogové v mateřských školách měli k dispozici pedagogickou dokumentaci v podobě normativních osnov. Práce podle nich mnohdy omezovala aktivitu dítěte, málo respektovala jeho potřeby, jeho individuální předpoklady. Změny po roce 1990 otevřely prostor pro individuální svobodu dítěte i pedagoga. Předškolní vzdělávání není již založeno na plnění úkolů, ale na postupném získávání a rozvíjení kompetencí, na prožitkovém učení, na široké a pestré nabídce činností, na vzájemné komunikaci a kooperaci. Stanovena jsou pouze základní pravidla a požadavky, které je nutno v mateřské škole respektovat. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, vydaný v roce 2004 představuje nový kurikulární dokument pro mateřské školy, závazně platný od 1. 9. 2007.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovuje vzdělanostní základ, na který navazuje další vzdělávání. Zviditelňuje tak úlohu předškolního vzdělávání v raném rozvoji a učení dítěte. Stanovuje cíle předškolního vzdělávání v podobě klíčových kompetencí, vymezuje obsah vzdělávání prostřednictvím vzdělávacích oblastí a formuluje očekávané výstupy.

Klíčové kompetence jsou předpokládané vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje, návyky a hodnoty nezbytné pro rozvoj osobnosti jedince a jeho uplatnění ve společnosti. Tyto kompetence se formují již v předškolním věku a dále prohlubují v průběhu celého života. V předškolním vzdělávání jde o tyto klíčové kompetence: k učení; k řešení problémů; komunikativní; sociální a personální; činnostní a občanské.

Vzdělávací obsah je nutné chápat jako celek, jehož členění do vzdělávacích oblastí vyplývá ze vztahů, které si dítě postupně vytváří ke svému okolí, k sobě samému i k druhým lidem. Samostatné realizování jednotlivých oblastí je nepřirozené a nereálné. Čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější (RVP PV, 2004). Obsah vzdělávání je uspořádán do pěti oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně - kulturní a enviromentální. Jsou nazvány: Dítě a jeho tělo; dítě a jeho psychika; dítě a ten druhý; dítě a společnost; dítě a svět.

Očekávané výstupy jsou výstupy, kterých je možno v daném období reálně dosáhnout. Jejich dosažení není pro dítě povinné. Je nezbytné respektovat individualitu dítěte a jeho potřeby. Pedagog sleduje způsobilost každého dítěte a volí takový postup, aby děti dosáhly co nejvyšší úrovně. Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována (RVP PV, 2004).

Snahou je vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte a dosažení co největší samostatnosti. Z toho důvodu je RVP PV východiskem i pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními potřebami, ať už v běžné mateřské škole nebo v mateřské škole s upraveným vzdělávacím programem. Není cílem RVP PV, aby každé dítě dosáhlo všech výstupů, slouží spíše jako návod pedagogům v mateřské škole, jakým směrem se ubírat, kam až dojít, oč usilovat.

5.2 Komunikativní kompetence

Komunikativní kompetence představují soubor verbálních, neverbálních a intersociálních dovedností, kterých může dosáhnout dítě ukončující předškolní vzdělávání. Dítě v předškolním věku bez větších problémů komunikuje s dospělým i dětmi. V komunikaci je pohotové a aktivní. Bohatá, správná a spontánní řeč je příčinou, že dítě je častěji hodnoceno jako nadané a inteligentní, na rozdíl od dítěte s chudou a málo obratnou řečí. I proto jsou výmluvné děti oblíbené u ostatních vrstevníků a vítanými společníky při nejrůznějších hrách. Při komunikaci děti již v tomto věku dokáží uplatňovat zkušenosti, jak je řeč užívána v různých situacích a s různými partnery. Dítě se učí užívat jazyk adekvátně situacím, i když na prvním místě jsou i nadále vlastní pocity a přání (Matějček, 1994).

Dialog dětí s dospělými je nedílnou součástí komunikace v mateřské škole i mimo ni. Dítě se učí pozorně naslouchat otázkám a výzvám dospělých, správně na ně odpovídat, ať již řečí nebo činem. Dochází ke zkvalitňování řečových projevů, rozšiřování slovní zásoby i k osvojování gramatických pravidel. Dítě už dokáže řečí vyjadřovat své pocity, prožitky a potřeby. proto je důležité, aby učitelky s dítětem dostatečně hovořily a naslouchaly mu. Je-li totiž aktivita dítěte přijímána kladně,

podporuje chuť k další komunikaci. Dalším důležitým úkolem předškolního vzdělávání je rozšiřování slovní zásoby. Nejvhodnější je vycházet z činností pro dítě přirozených jinými je hra, povídání, prohlížení obrázkové knížky a dětských časopisů. Hra je hlavní činností malých dětí, přináší jim radost, rozvíjí jejich poznání a je největším popudem k mluvení (Matějček, 1986). Velmi oblíbené jsou hry „na“ – na maminku, na hasiče, na stavitele atd.. Děti se snaží komunikovat stejně jako jejich rodiče, hasiči, stavitelé.

Další výbornou pomůckou jsou obrazy. Děti rády vyprávějí děj, vymýšlejí si příběhy, jména, reagují na otázky. V mateřské škole se učí děti pracovat i s knihou, nejen že si prohlížejí obrázky, porovnávají je, ale učí se s knihou zacházet, vybírají pohádky pro četbu. S o to větším zaujetím pohádce naslouchají. Pohádky dětem ukazují krásu a bohatost jejich mateřského jazyka, rozdíl mezi dobrem a zlem.

Komunikativní kompetence rovněž zahrnují dovednosti důležité pro čtení a psaní, jako je grafomotorika, sluchová diferenciací hlásek, rytmičtění, správná artikulace. Vhodné je využití říkanek, básniček, písniček a jednoduchých doprovodných pohybů. Stejně jako je jemná motorika důležitá pro nácvik psaní, je motorika mluvidel důležitá pro správnou výslovnost. Nafukovat tváře, vyplazovat jazyk, špulit rty, všechny tyto aktivity mají děti moc rády a dobře se při nich baví.

Úkolem předškolního vzdělávání je i připravit děti k učení se cizímu jazyku. Děti se učí chápat, že lidé hovoří i jinými jazyky a že je možné se tyto jazyky učit.

Komunikativní kompetence nelze chápat jako izolované dovednosti. Zasahují a procházejí ostatními kompetencemi, není možné získat předpoklady k učení bez výměny i přijímání informací, bez znalosti jednoduchých pojmů, bez otázek a odpovědí, bez pozorování svého okolí a reagování na ně. Není možné řešit problémy bez znalosti vedení dialogu, vhodné slovní zásoby, bez znalosti řeči těla, mimiky a gest. Není možné vytvořit si sociální dovednosti bez schopnosti vyjádřit svůj názor, umět se prosadit, ale i podřít, spolupodílet se na rozhodnutích, umět přijmout odmítnout dialog, nevhodné chování, umět rozlišit mezi dobrem a zlem. Není možné získat dovednosti v jakékoliv činnosti bez schopnosti plánovat a vyhodnocovat, bez toho, že by uměli vyjádřit své názory, nápady a zároveň je prosadily. (Bez zájmu o dění kolem sebe a snahy se zapojit do tohoto dění). Nelze se včlenit mezi vrstevníky bez základní představy o pravidlech soužití, uvědomění si svých práv, i práv ostatních, tedy bez schopnosti vhodně a přiměřeně svému věku komunikovat (RVP PV, 2004).

Soubor klíčových kompetencí tedy představuje to, čím může mateřská škola přispět k celoživotnímu učení dítěte dříve, než zahájí školní docházku, a tím cílenému vzdělávání.

5.3 Úloha mateřské školy v rozvoji řeči

Komunikační kompetence je jednou z těch klíčových, jež dnešní člověk potřebuje k úspěšnému životu. Jejím základem je zvládnutí mateřské řeči, na které má rozhodující vliv okolní prostředí dítěte. Mateřská škola je vedle rodiny druhým sociálním prostředím, v němž se v současné době pohybují téměř všechny české děti předškolního věku. Některé z nich v ní tráví většinu dne a to její důležitost ještě podtrhuje. I když se (nejenom) učitelky mateřských škol snaží, aby se život v ní co nejvíce přiblížil tomu rodinnému, podmínky pro rozvoj řeči jsou rozdílné. I z toho důvodu bylo někdy institucionální předškolní vzdělávání pokládáno za nevhodné.

Ve zdravém rodinném prostředí dostává dítě na své řečové projevy neustále odpověď. Jeho zvědavost může být uspokojována téměř bez omezení. Stálá vzájemná komunikace je podpořena tím nejbližším citovým vztahem.

V mateřské škole musí učitelka rozdělit svou pozornost mezi celou skupinu. Obrací se k ní jako k celku i individuálně k jednotlivým dětem. Některé děti vyvinou silný tlak na získání pozornosti učitelky a zajistí si častější individuální komunikaci než ostatní. V žádném případě to ale neznamená, že pouze tyto děti ji více potřebují. Čím větší je počet dětí na jednoho pedagoga, tím narůstá nebezpečí, že individuální komunikace nebude všem dětem poskytována v dostatečné míře.

V mateřských školách se mnohé změnilo. Přece jen stojí k zamyšlení, zda se na učitelky obracejí s otázkami všechny děti? Na co se děti ptají? Chtějí se jen „dovolit“, chtějí něco vysvětlit, pomoci s problémem? Míra důvěry, která je k určitému typu hovoru potřebná, nám napoví, jak blízký je náš vzájemný vztah.

Mateřská škola má proti rodině výhodu spolužití s ostatními dětmi obou pohlaví, možnost interakcí s nimi. Děti se učí jinak mluvit se stejně vyspělým kamarádem, jinak s dospělou osobou, vedou jiné dialogy v nejrůznějších situacích. V tom je mateřská škola stěží zastupitelná.

Děti mají zároveň v mateřské škole k dispozici dostatek vhodných pomůcek, knih, obrázků, které stimulují jejich vývoj. Předškolní pedagog dokáže vybrat to, co je pro tento věk vhodné, co odpovídá českému prostředí i estetickým požadavkům.

Odborné vzdělávání stimuluje všestranný rozvoj dětí, tedy i rozvoj řeči. Zvlášť v případě málo podnětného rodinného prostředí jej velmi pozitivně ovlivní. Některé děti přicházející do mateřské školy z komunikačně chudého prostředí, vůbec neví, jak mluvit s dětmi, nebo dospělými a mnohdy ani nerozumí běžným pokynům učitelky. Tyto děti mají malou slovní zásobu, neznají celou řadu pojmů běžných pro děti stejného věku. V dnešní uspěchané době nemají mnozí rodiče na dítě dostatek času. Děti tráví mnoho času u televize nebo počítače. Málo si s rodiči vyprávějí o zážitcích během dne, nečtou si s nimi pohádky a téměř vůbec si nezpívají. Záměrná jazyková výchova bývá proto zařazována velmi často. Nepřímo na řeč dětí působí téměř všechny činnosti, i když s ní zdánlivě nesouvisejí.

Kladem mateřské školy je i každodenní setkávání se s osobností učitelky, která by měla být pro děti ideálním vzorem mluvního projevu a zároveň odborníkem podporujícím jejich řeč.

Změny v mateřských školách, které nastartoval rok 1989, jsou i z hlediska řečového vývoje dětí velmi významné. Osobnostně orientovaná výchova vyjadřuje respekt k osobnosti dítěte, snahu pedagogů dát mu najevo pochopení a porozumění. To přispívá k pozitivním citovým vztahům, které mluvní projev podporují. Dnes také mohou děti mnohem víc projevit svou aktivitu, přispět svými názory, nápady, připomínkami, ovlivňovat veškeré dění. Rozvíjejí si tak dovednost slovy vyjádřit své myšlenky a poznávají její důležitost.

Dříve převažující frontální formy vzdělávání jsou z velké části nahrazovány, skupinovými, které poskytují větší možnost komunikace mezi dětmi navzájem i s učitelkou. Situace je přirozenější, a tím pro podporu hovoru příznivější. Je kladen důraz na spontánní činnosti a hry, při nichž dítě může komunikovat svobodně. Pro rozvoj řeči jsou ideální příležitosti, protože právě při nich dochází k nejrozličnějším dialogům v sociálních interakcích.

Didakticky zacílené činnosti řízené dospělým se dnes učitelky snaží vést tak, aby při nich děti mohly uplatnit svou aktivitu a hravost, cítily se uvolněně a podle toho se také vyjadřovaly. Velmi dobře lze využít metody dramatické výchovy, které dovolují

ve fiktivní situaci jednat a mluvit svobodně a nejvíc se podobají spontánní hře. Ve hře se dítě necítí sledováno a hodnoceno. Pokud roli přijme, zcela přirozeně si hraje a baví se.

Pokud má dítě v mateřské škole uvolněně komunikovat, musí se zde dobře cítit. Zapomeneme-li na zažité praktiky a podíváme-li se na situace, při kterých vyžadujeme ticho, novým pohledem, zjistíme možná, že při mnohých činnostech je pravidlo „ted' nemluvíme“ zbytečné a jde proti dětské přirozenosti. Učitelky mateřských škol z vlastní praxe vědí, že takovým momentem je například uvolnění po tvořivé aktivitě. Některé děti ještě pracují, ale ty druhé už mají potřebu o všem hovořit. Také při pracovní činnosti dítě rádo rozmlouvá samo se sebou nebo s kamarádem. Při řešení náročného problému potřebuje často předškolní dítě „myslet nahlas.“ Řeč mu pomáhá v myšlenkové činnosti. Vyžadovat v těchto chvílích ticho tedy znamená nerespektovat věkové zvláštnosti.

Také při činnostech jako je převlékání nebo hygiena by měly děti přirozeně komunikovat s učitelkou. Pro ni jsou ideální příležitosti k individuálním kontaktům, při nichž na okamžik projeví pozornost každému dítěti. A nemusí to být vždy jen slovy. Takovým důvěrným momentem může být dotek, mrknutí či úsměv při kontrole úpravy na vycházku. Slova pak přijdou i od těch, kteří zatím s nikým nemluvili.

Spontánní mluvní projev však učitelky mohou omezovat i přílišným zařazováním řízených činností. Přestože v mateřských školách došlo k uvolnění režimu dne, dochází opět někdy k přílišnému řízení a organizování dětí. Důvodem je možná i příslovečná odpovědnost učitelek a jejich snaha dělat svou práci co nejlépe. Vytváří se nápadité tematické celky, programy a projekty. Obdivuhodně se do nich integrují různé činnosti a oblasti vzdělávání. Získáme pro ně všechny děti a snažíme se, aby si z těchto aktivit odnesly co nejvíc. Mnohdy pak mají málo příležitostí svobodně si volit činnosti a řečově se projevovat. V mnohých mateřských školách se navíc některé děti na úkor spontánních činností a her účastní různých kroužků. Těm bude neorganizované volné povídání chybět ještě víc.

Dalším okamžikem pro zkvalitnění komunikace je tzv. komunikační kruh. Je to jen chvilka, kdy se učitelka s dětmi posadí do kruhu a hovoří spolu na nějaké zajímavé téma. Některé děti nechtějí mluvit, když na ně přijde řada, ale často se přidají do hovoru později. Důležitou zásadou je nikoho nenutit. Spontánní činnosti a hry jsou dalším důležitým momentem rozvoje komunikativních dovedností, protože při nich

dochází k nejrůznějším dialogům ve vzájemné spolupráci dětí. Při hře může učitelka navodit různé situace a využít i prožitkovou metodu učení. Je důležité umět naslouchat a být dobrý pozorovatel, poskytovat dětem prostor pro sebevyjádření a motivovat je ke komunikaci.

Pokud má dítě v mateřské škole uvolněně komunikovat, musí se zde dobře cítit. Autoritativní výchovný styl, případný citový odstup učitelky a nepřiměřené požadavky na kázeň jsou v přímém rozporu s principy optimální podpory rozvoje řeči. Direktivní způsob komunikace s dítětem vede k utlumení řečových projevů.

Vstřícná a empatická učitelka si dítě získá. Bude mu v její přítomnosti dobře, bez zábran bude hovořit i s ostatními dětmi. Navíc pozitivní citový vztah je předpokladem porozumění dítěti a na jeho základě vhodného reagování na jeho projevy. Učitelky by měly mluvit na dítě tak, aby jim rozumělo, přizpůsobovat tomu formu i obsah řeči. Užívat vhodná slova, věty, tempo, melodii, nové informace zdůrazňovat. Tím, že mluva učitelek je o pomyslný krok před dětskou mluvou, pomáhají mu v rozvoji řeči. Dítěti by měli pedagogové naslouchat, odpovídat na jeho promluvy a navazovat na jeho zájem. Často rozšiřovat jeho výpověď, upřesnit ji, prodlužovat a udržovat společný dialog.

Využít spontánního zájmu dítěte o rozhovor a reagovat na jeho promluvy směrem k učitelce je pro rozvíjení řeči i vzájemného vztahu ideální. Pokud chce dítě hovořit s učitelkou, měla by si jeho zájmu vážit a využít ho, pokud to jde. Když je dítě samo iniciátorem dialogu, volí si partnera, místo, čas i téma. Začíná-li rozhovor učitelka, motivace dítěte je nejistá.

Předškolní období je z hlediska vývoje řeči velmi důležité a mateřská škola v něm může sehrát pozitivní roli. Vychovávat řeč dítěte znamená zejména věnovat mu svou lásku, čas a energii. Platí to doma i ve školce. Žijeme spolu, rozumíme si a povídáme.

Měli bychom si více uvědomovat důležitost pozitivních citových vztahů a přirozené spontánní komunikace pro rozvíjení řeči dětí v mateřské škole. Jejich nedostatek nelze nahradit systematickým cvičením řečových dovedností v řízených činnostech či individuální logopedickou péčí. Ty by měly na tento základ navazovat.

Pro rozvoj komunikativních dovedností je předškolní věk nejdůležitějším obdobím. Dítě se seznamuje s různými komunikačními situacemi, učí se pohotově

reagovat, získává jistotu ve svém mluvním projevu. Vhodné je navštěvovat mateřskou školu, kde má dobré podmínky pro rozvoj svých schopností. Dítě zde získává nejen komunikativní, ale i jiné kompetence potřebné pro další vzdělávání a uplatnění se ve společnosti. Tyto kompetence, cíle, obsah vzdělávání a očekávané výstupy jsou zakotveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

5.4 Náprava řeči v mateřské škole

Učitelky mateřských škol vychovávají a působí na řeč dětí v průběhu všech činností v MŠ. Tuto skutečnost si však při práci s dětmi ani neuvědomují. Přesto ve většině mateřských škol je řeči dětí věnována patřičná pozornost.

Logopedická péče v mateřské škole může dítěti pomoci, ale nemůže nahradit klinickou logopedii. Některé vady řeči jsou velice komplikované, a proto diagnostiku řečových vad nelze podceňovat. Je nutné, aby dítě bylo vyšetřeno odborníkem a ten aby navrhl další postup. Učitelka v mateřské škole pak může na doporučení klinického logopeda, spolupracovat a s dítětem procvičovat zadané úkoly, pokud k tomu má dostatečné vzdělání jako logopedická asistentka. Dnes se toto vzdělání neuznává, ale neexistuje žádné praktické logopedické vzdělávání učitelek MŠ, které by je opravňovalo aktivně spolupracovat s klinickými logopedy v nápravě řeči dětí na domovských mateřských školách, v základních školách či logopedických ambulancích. Rodičům ani učitelkám v mateřské škole nelze doporučit, aby samy, bez odborné konzultace, využívali rad a námětů pouze z logopedické literatury. Příčiny nesprávné výslovnosti u každého jednotlivého dítěte může odhalit pouze odborník. Laické pokusy mohou dítěti uškodit. Ovšem neméně škodlivé je, když dospělí z nedbalosti nechají dítě mluvit s chybami, to si špatnou výslovnost zafixuje a náprava je pak mnohem obtížnější.

Logopedickou praxi dnes mohou vykonávat pouze vysokoškolsky vzdělaní kliničtí logopedi s atestací na lékařské fakultě. (Mnozí praktičtí logopedi se státníci z logopedie na pedagogických fakultách odmítají další studium pro získání atestace na medicíně.)

Vybraná mateřská škola spadá do okresu Jindřichův Hradec. V Jihočeském kraji pracuje celkem sedm klinických logopedů. V okrese Jindřichův Hradec jsou to tři,

v okrese Třeboň také tři logopedi. Nejbližší logopedická ambulance je dostupná do osmi kilometrů ve městě Dačice. Pracuje zde jeden klinický logoped. Tuto poradnu navštěvují i děti z mateřské školy, kde probíhalo výzkumné šetření. Výhodou zmíněné mateřské školy je to, že leží na hranicích čtyř okresů – Jindřichohradeckého (Jihočeský kraj), okresu Jihlava, Třebíč (kraj Vysočina) a Znojmo (Jihomoravský kraj). Rodiče tak mohou navštívit dalších třináct pracovišť klinických logopedů, která jsou dostupná do 50 km.

Např. město Třebíč spravuje jedenáct mateřských škol, z toho jsou ve třech z nich speciální logopedické třídy. Jedna z mateřských škol nabízí i třídu pro integraci dětí s více vadami.

Tématem, které jsem si zvolila pro svou závěrečnou práci k ukončení studia na vysoké škole se zajímám od své profesní kariéry učitelky mateřské a posléze základní školy.

V úvodu své práce se zmiňuji o aktivitách mateřské školy (kde jsem začínala jako učitelka), které měly vést rodiče k zájmu o vzájemnou komunikaci se svými dětmi, protože výchovu v prvních letech života dětí mají ve svých rukou právě rodiče a na vyjadřování dítěte má podstatný vliv právě rodinné prostředí:

- aby co nejvíce odpovídali na jejich pokusy o sdělení, zjišťovali co děti potřebují a co je zajímá, co prožívají
- aby mluvili o tom, co se jejich dětí dotýká a vytvořili jim dobré podmínky pro rozvoj řeči
- také aby dětem dávali více pokynů, protože to jim pomáhá rozvíjet nejenom činnost, kterou se právě zabývají, ale dítě lépe porozumí slovům, které přímo souvisejí s něčím, na co právě myslí, když slyší mluvit o předmětech, událostech a zkušenostech, které ho právě zaujaly

Ve škole základní pozoruji, jak důležitá je také zkušenost dětí z předčítání. Pravidelné hlasité předčítání učí dítě jazyku a myšlení, rozvíjí jeho paměť a obrazotvornost. Rozšiřuje schopnost dítěte rozumět. Obohacuje ho i o vzory morálního chování.

Předčítání je z rodin vytlačováno sledováním televize a hrami na počítači. Přitom předčítání poskytuje také spoustu příležitosti, aby se dítě ptalo. Dítě získává bohatší slovník, protože slyší spoustu nových slov a neznámých výrazů a též schopnost naslouchat.

Naslouchání příběhům pomáhá dítěti naučit se soustředit na lidský hlas, rozeznávat zvuky jednotlivých slov, což je nutná podmínka pro to, aby se naučily samy dobře číst. Když dítě naslouchá příběhům z knih, naučí se dovednostem, které bude později potřebovat, až si bude číst samo. Naučí se sledovat linii příběhu, pamatovat si události, které se staly a spojovat je s pozdějšími (čtení s porozuměním), objeví, jak motivy jednání ovlivňují lidskou činnost. Knihy otevírají dítěti nové světy, ukazují všelijaké události a zkušenosti, živí jeho představivost různými dobrodružstvími, vzrušením a humorem. Některé příběhy mu mohou pomoci vyrovnat se i s vlastními pocity. Naslouchání čtenému textu také pomáhá budoucímu čtenáři zjistit některé podstatné skutečnosti o psaném jazyce.

Z teoretických poznatků odborníků, které uvádím v první části své práce, se snažím ověřit si je v praktické části závěrečné práce. Jsem přesvědčená, že mateřská škola velmi pozitivně rozvíjí/stimuluje slovní zásobu a komunikativní dovednosti dětí.

Zvláště za velmi důležitou považuji roli učitelek mateřských škol, které připravují dítě na školu, vedou ho k tomu, aby svoje přání, pocity a potřeby už dokázalo vyjádřit samo, pokud možno souvislým, gramaticky správným a srozumitelným mluvním projevem a v případě nesprávné výslovnosti dětí zváží potřebu logopedického zákroku apod.

Praktická část

6 Možnosti rozvíjení/stimulace slovní zásoby a komunikativních dovedností v podmínkách mateřské školy

6.1 Vymezení cíle výzkumného šetření

Cílem praktické části diplomové práce bylo ověřit si poznatky, které jsou obsaženy v části teoretické a týkají se zejména slovní zásoby v praxi. Cílem výzkumného projektu je zjištění úrovně komunikativních dovedností a slovní zásoby.

6.2 Úkol výzkumného šetření

Úkolem diplomové práce bylo provést praktické šetření úrovně komunikativních, jazykových schopností a slovní zásoby ve vybavování slov (kategorizace) během jedné minuty na výzkumném vzorku osmnácti dětí (devět chlapců a devět děvčat) ve věku od čtyř do sedmi let na mateřské škole venkovského typu.

6.3 Metody a kritéria výzkumného šetření

Metodou výzkumného šetření byl zvolen nestandardizovaný rozhovor. Využita byla i klinická metoda pozorování a primární metoda kladení otázek.

Kritéria pro výzkum šetření úrovně jazykových znalostí dětí v mateřské škole byla stanovena takto: během jedné minuty si má dítě vybavit na dané téma co nejvíce slov. Jedno téma, jedna minuta. Po prvních osmi tématech je zvolena krátká relaxační chvilka. Poté následují dvě poslední témata – pokračuj v řadě (ovoce, zelenina).

Odpovědi dětí byly písemně zaznamenávány. Sečteny však byly pouze správné pojmy, které odpovídaly danému tématu.

Dítě, které v dané věkové skupině mělo největší počet slov, se dostalo v hodnotící škále úrovně dosažených dovedností na velmi dobrou úroveň – A. Všechny ostatní děti z výzkumného vzorku byly podle tohoto dítěte hodnocené.

Právě pro účel výzkumu jsem vytvořila hodnocení dle výstupů RVP PV pro komunikativní kompetence - hodnotící škála úrovně dosažených dovedností. A je velmi dobrá úroveň, B dobrá úroveň, C průměrná úroveň, D špatná úroveň, E velmi špatná úroveň.

Výsledky šetření byly zpracovány zvlášť pro každou oblast.

6.4 Organizace výzkumného šetření

Jedná se o kvalitativní výzkum, který je založený na pedagogické diagnostice osmnácti dětí ve věku čtyř až sedmi let. Diagnostika je založena na výstupech stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání v oblasti komunikativních kompetencí.

První fází výzkumu byla vstupní diagnostika (duben 2008) založená na navázání vztahu, kontaktu se sledovaným vzorkem dětí při ranních hrách. V této fázi šlo o seznámení s dětmi a zjištění úrovně řečových dovedností. Metodou byl nestandardizovaný rozhovor, také jsem využila spontánnosti a bezprostřednosti dětí. Pro první fázi výzkumu jsem využila i klinické metody, zejména pozorování, a to jak orientační, během individuálních i skupinových činností dětí, tak systematické, zaměřené na získávání poznatků významných pro jednotlivé oblasti komunikace. Bylo využito kladení otázek, které patří mezi primární metodu v rozvíjení komunikačních dovedností, neboť dobrá otázka klade nároky na intelekt. (Proto průzkum volil také metodu kladení otázek). Otázky dynamizují komunikaci, aktivizují obě strany, vyvolávají v mysli neklid, jsou produktivní. Pomáhají vytvořit něco nového.

Od dětí z výzkumného vzorku se vyžadovalo, aby interpretovaly informace, syntetizovaly myšlenky, analyzovaly poznatky, přepracovávaly je u jednotlivých témat, každé dané téma v časovém limitu jedné minuty.

Výzkum předpokládal, že děti z výzkumného vzorku začnou po otázce samostatně myslet a využívat přitom vlastní slova a formulace.

6.5 Charakteristika zařízení, v němž výzkum probíhal a výzkumného vzorku

Mateřská škola venkovského typu - jednotřídní – je jedna věkově smíšená třída s dlouholetou tradicí. Nachází se v malebné vesnici v okrese Jindřichův Hradec v Jihočeském kraji. Budova mateřské školy byla nově otevřena ve školním roce 2007/2008, její součástí je i rozlehlá zahrada. Stanovená kapacita pro mateřskou školu je 25 dětí, v současné době je oddělení mateřské školy plně obsazeno.

MŠ je celodenní s pravidelným provozem, kterou navštěvují děti ve věku od tří do sedmi let. Třída je vybavena vhodnými hračkami, které umožňují dětem všestranný rozvoj. Mateřská škola spolupracuje se zřizovatelem i provozovatelem, s pedagogy ze základní školy, s ostatními spolupracovníci, s rodiči a s veřejnými institucemi.

Poradenskou službou jsou pro učitelky i rodiče dětí z mateřské školy odborníci z Pedagogicko-psychologické poradny v nedalekém městě – dětský psycholog, klinický logoped.

Vzdělávací školní program školy se jmenuje „Hrajeme si od jara do zimy.“

Výchovně vzdělávací program mateřské školy je postaven na nejzákladnějším pilíři a tím je hra. S tím úzce souvisí fakt, že kdo si hraje – nezlobí. Konceptně je rozložen do čtyř ročních období tak, aby se všestranně rozvíjela osobnost dítěte v přirozených podmínkách. Nepracuje se podle žádného centrálně vypracovaného projektu. Pouze se s ním paní učitelky seznamují a vybírají zajímavé nápady, které se snaží aplikovat do vlastního školního plánu.

Výzkumným vzorkem byly děti z výše jmenované mateřské školy. Výzkumu se zúčastnilo osmnáct dětí ve věku od čtyř do sedmi let. Devět chlapců a devět děvčat. Děti byly rozděleny do tří věkových skupin: 1. skupina 4 – 5letých, 2. skupina 5 – 6letých a 3. skupina dětí ve věku nad 6 let.

Běžný den v mateřské škole, režim dne ve venkovské mateřské škole je popsán v příloze. (Příloha č. 3)

6.6 Výzkumné šetření a analýza výsledků výzkumu ve venkovské mateřské škole

Základem výzkumného šetření v mateřské škole venkovského typu byl tedy průzkum, který měl ověřit úroveň jazykových znalostí vybraného vzorku dětí ve vybavování (frekvence) slov podle deseti daných témat (kategorizace) v časovém limitu jedné minuty. Výzkum frekvence slov u sledovaného vzorku dětí se soustředil zejména na téma zvířata, neboť mne zaujalo vyjádření autorky Kesselové, která ve své studii konstatuje, že přibližně každé desáté slovo v komunikaci dětí je počítatelné podstatné jméno. Téměř polovinu z nich představují názvy věcí, méně jsou zastoupeny názvy osob, nejméně pak právě pojmenování zvířat (Palenčárová, 2006).

Průzkum byl proveden v měsíci dubnu 2008.

Výběr výzkumného souboru byl z velké části ovlivněn dobrou osobní znalostí prostředí venkovské mateřské školy, také vstřícností a zájmem ze strany učitelek vybrané mateřské školy. Důležitým faktorem bylo i to, že po skončení předškolního vzdělávání v dané mateřské škole přecházejí děti do prvního ročníku malotřídní školy, kde pracuji jako učitelka.

Kritéria pro výzkum úrovně jazykových znalostí dětí v mateřské škole byla stanovena takto: během jedné minuty si má dítě vybavit a odpovědět na dané téma slovy. Odpovědi dětí byly písemně zaznamenávány – diagnostické listy (Příloha č. 4 – č. 9; č. 12 – č. 17; č. 20 – č. 25). Sečteny však byly pouze správné pojmy, které odpovídaly danému tématu (Příloha č. 10, č. 11; č. 18, č. 19; č. 26, č. 27; č. 28; č. 29). Dítě, které v dané věkové skupině mělo největší počet slov, se stalo v hodnotící škále úrovně dosažených dovedností ve velmi dobré úrovni – A. Všechny ostatní děti z výzkumného vzorku byly podle tohoto dítěte hodnocené. Právě pro tyto účely výzkumu jsem vytvořila hodnocení dle výstupů RVP PV pro komunikativní kompetence a hodnotící škálu úrovně dosažených dovedností (Příloha č. 4- č. 9; č. 12 – č. 17; č. 20 – č. 25). A - velmi dobrá úroveň, B - dobrá úroveň, C - průměrná úroveň, D - špatná úroveň, E - velmi špatná úroveň.

Výsledky šetření byly zpracovány zvlášť pro každou oblast a jsou označeny v příslušných přílohách.

Průzkum probíhal v mateřské škole venkovského typu během dvou týdnů, v měsíci dubnu 2008, vždy v dopoledních hodinách.

Nejprve jsem se zapojila do běžných ranních her dětí. Všímal jsem si zejména schopnosti vyjadřování, výslovnosti, větné stavby, gramatiky řeči. Zajímala se o dětskou herní aktivitu. Kladla jsem otázky a bezprostředně tak s dětmi komunikovala. Navázala s nimi kontakt a motivovala je ke hře se mnou, k samostatné „Hře se slovíčky“. Poté si vybrala, dle dobrovolnosti a zájmu dětí, jednoho, který se mnou odešel do oddělené místnosti. Tou byla pracovní vedoucí učitelky mateřské školy. Tady v klidu, tichu, za zavřenými dveřmi byl prováděn výzkum ve vybavování frekvence slov během jedné minuty na dané téma.

Témat bylo celkem deset. Osm témat tvořila slova nadřazená: *oblečení, zvířata, tělo/části těla, nábytek, dopravní prostředky, rostliny, povolání, nádobí*.

Po chvíli odpočinku, kterou vyplnila hra na tělo s říkadly, nebo písničkou či pohybová chvilka, následoval další úkol, *pokračuj v řadě*. Vyjmenovávala jsem slova podřazená /souřadná/: *banán, malina, hruška, borůvka*. Tedy téma ovoce. Každé z dětí mělo pokračovat v řadě slov dál. Stejně tak tomu bylo i v druhé řadě slov: *zelí, okurka, salát, mrkev*. Téma zelenina. Děti opět měly za úkol pokračovat ve vybavování a vyjmenovávání slov podřazených /souřadných/.

Samotnou mne zajímalo porozumění termínu povolání. V mateřské škole se příliš nepoužívá. Podle vyjádření paní učitelek ze sledované venkovské mateřské školy vyplynulo, že více frekventovaným slovem pro toto téma je řemeslo.

Předem jsem předpokládala, že záměr výzkumu však nemusí vždy vyznít v duchu jeho očekávání, protože komunikační proces je složitý.

6.6.1.1 První věková skupina 4 – 5 let - přesný popis výzkumného šetření

Pro zjištění komunikativních dovedností, ověření si úrovně jazykových znalostí vybraného vzorku dětí ve vybavování (frekvence) slov podle deseti daných témat (kategorizace) v časovém limitu jedné minuty v dané věkové skupině, jsem vytvořila pro každé sledované dítě diagnostický list. Odpovědi dětí jsem na něj písemně zaznamenávala. (Příloha č. 4 – č. 9)

Výsledky první věkové skupiny jsou zaznamenány v příslušné tabulce č. 2 – legenda. (Příloha č. 10)

Pořadí jednotlivých témat u první věkové skupiny jsou dokumentována v tabulce č. 3. (Příloha č. 11)

6.6.1.2 Průzkum úrovně jazykových znalostí u první věkové skupiny:

V teoretické části bylo uvedeno, že proces učení, tedy poznávání struktury jazyka, se dá považovat za skončený asi ve čtyřech letech dítěte. Proto první věková skupina výzkumného vzorku je složená ze šesti dětí ve věku od 4 do 5 let. V tomto věkovém období se předpokládá, že dítě rozumí 1 500-2 000 slovům. Používá jich 800-1 500. Vypráví příběhy, vede konverzaci. Poznává škálu barev. Často klade otázky (Proč? Kdy? Jak?). Používá osobní zájmena. V řeči se objevují zvrtná zájmena (se, si). Některé děti používají slovesa ve všech osobách.

Potřebné pokyny k úspěšnému splnění výzkumného úkolu byly každému z dětí vysvětleny individuálně v úvodu „*Hry se slovíčky*“. Vždy před zadáním daného tématu byla položena otázka, zda dítě dané slovo už slyšelo, zda jej zná. V případě, že dítě odpovědělo záporně - dané slovo nezná, nikdy ho neslyšelo, následovala snaha pojem přiblížit, ozřejmit /např. povolání – zaměstnání, řemeslo/.

Děti byly při hovoru bezprostřední, přirozené, uvolněné.

V této věkové skupině mělo pět ze šesti dětí, vadu řeči /špatná výslovnost sykavek; hlásek L, R, Ř, které byly nahrazovány jinými hláskami/.

Některé z dětí ve snaze rychle se vyjádřit, komolily slova /žlička/.

Žádné z dětí nehovořilo spisovně /menujou, vokna, eště.../.

V jejich slovní zásobě se objevovala slova běžná i slova obecná /nákladřák, kytka/, slova oblastní /aj, chcou/, slova citově zabarvená /zdrobněliny - kaťátka, punčocháčky, bříško/.

Největší frekvence v počtu slov v této skupině získalo téma *zvířata*. Což je ve srovnání s konstatováním autorky Kesslové, která ve své studii zmiňuje, že právě pojmenování zvířat děti ve své komunikaci používají nejméně, je potěšitelné zjištění. Tento výsledek průzkumu můžeme podložit tvrzením, že v tomto věkovém období jsou dětem předčítány pohádkové příběhy, pohádky, říkadla, dětské texty o zvířatech. Je to dáno i venkovským prostředím, ve kterém děti žijí. Dnes není výjimkou rodina, která chová „domácí mazlíčky“, se kterými děti doma vyrůstají.

Ač byla ve sledování vybavování slov zvolena vždy pauza, ke konci hovoru se u většiny z dětí projevila únava a nesoustředěnost. Což se projevilo zejména u úkolu, *pokračuj v řadě*.

Po skončení vzájemného sdílení každého z dětí vždy potěšila pochvala.

Nejvíce slov v této skupině získalo téma *zvířata*.

Nejméně slov najdeme u tématu *povolání*.

Výsledek šetření v hodnocení dle výstupů RVP PV pro komunikativní kompetence a hodnotící škálu úrovně dosažených dovedností se v této sledované skupině projevilo následovně:

A – velmi dobrá úroveň 1 dítě

C – průměrná úroveň 2 děti

D – špatná úroveň 3 dítě

Celkově tedy můžeme konstatovat, že dosažená úroveň v jednotlivých oblastech komunikativních dovedností dětí první věkové skupiny 4 – 5letých (úroveň rozumění řeči, chápání položené otázky, schopnost reagovat na slovní podněty a porozumění sdělovanému, schopnost dítěte o soustředěnost, dostatečná slovní zásoba) je na průměrné úrovni.

6.6.2.1 Druhá věková skupina 5 – 6 let – přesný popis výzkumného šetření

Pro zjištění komunikativních dovedností, ověření si úrovně jazykových znalostí vybraného vzorku dětí ve vybavování (frekvence) slov podle deseti daných témat (kategorizace) v časovém limitu jedné minuty v dané věkové skupině, jsem vytvořila pro každé sledované dítě diagnostický list. Odpovědi dětí jsem na něj písemně zaznamenávala. (Příloha č. 12 – č. 17)

Výsledky druhé věkové skupiny jsou zaznamenány v příslušné tabulce č. 4 – legenda. (Příloha č. 18)

Pořadí jednotlivých témat u druhé věkové skupiny jsou dokumentována v tabulce č. 5. (Příloha č. 19)

6.6.2.2 Průzkum úrovně jazykových znalostí u druhé věkové skupiny:

V teoretické části se uvádí, že pětileté dítě by mělo umět své myšlenky vyjádřit obsahově i formálně dostatečně přesně. Do pátého roku narůstá v řeči počet otázek - záliba v ptaní se. V tomto období je dítě ochotné používat pejorativní a vulgární slova stejně jako slova věcná nebo citově zabarvená, protože nemá cit pro rozlišování stylistické hodnoty slova. Další jazykový vývoj se týká v kvantitativní stránce, v osvojování nových slov, upřesňování pojmového obsahu, odstraňování nedostatků ve výslovnosti.

Potřebné pokyny k úspěšnému splnění úkolu byly každému z dětí vysvětleny v úvodu „hry se slovíčky.“ Vždy před zadáním daného tématu byla položena otázka, zda dítě dané slovo už slyšelo, zda jej zná. V případě, že dítě odpovědělo, že dané slovo nezná, nikdy ho neslyšelo, následovala snaha pojem přiblížit, ozřejmit /např. povolání – zaměstnání, řemeslo/.

Děti byly při hovoru bezprostřední, přirozené.

V této věkové skupině mělo překvapivě, pouze jedno dítě /ze šesti/ vadu řeči /špatná výslovnost sykavek/.

Některé z dětí ve snaze rychle se vyjádřit, též komolily slova /žlička/.

Žádné z dětí nehovořilo spisovně /spod'áry, umejvám, vokna, jabko/.

V jejich slovní zásobě se objevovala slova běžná i slova obecná /náklad'ák, voračka/, slova, oblastní /choďjou/, slova vulgární /prdel/, což může ukázat na neschopnost dítěte v tomto věkovém období cítit stylistickou hodnotu slova.

U tématu *povolání* u dvou dětí asociovalo pojem *volání* /proto volily odpovědi o telefonu/.

Zajímavé bylo, že jedno z dětí u tématu *dopravní prostředky* volilo slova, která označují charakteristické *prostředí* pro dopravní prostředky.

Ač byla ve sledování vybavování slov zvolena vždy pauza, ke konci hovoru se u většiny z dětí také projevila únava a nesoustředěnost.

Po skončení vzájemného sdílení každého z dětí vždy opět potěšila pochvala.

Stejně jako u první skupiny i tady získalo téma *zvířata* největší počet slov.

Nejmenší frekvence v počtu slov patří také tématu *povolání*.

Výsledek šetření v hodnocení dle výstupů RVP PV pro komunikativní kompetence a hodnotící škálu úrovně dosažených dovedností se v této sledované skupině projevilo následovně:

A – velmi dobrá úroveň 2 děti

C – průměrná úroveň 3 děti

D – špatná úroveň 1 dítě

Celkově můžeme konstatovat, že dosažená úroveň v jednotlivých oblastech komunikativních dovedností dětí druhé věkové skupiny 5 – 6letých (úroveň rozumění řeči, chápání položené otázky, schopnost reagovat na slovní podněty a porozumění sdělovanému, schopnost dítěte o soustředěnost, dostatečná slovní zásoba) odpovídá očekávaným výstupům a je na dobré úrovni, odpovídající věku dětí. Některým dětem dělá problémy delší udržení pozornosti.

6.6.3.1 Třetí věková skupina nad 6 let - přesný popis výzkumného šetření

Pro zjištění komunikativních dovedností, ověření si úrovně jazykových znalostí vybraného vzorku dětí ve vybavování (frekvence) slov podle deseti daných témat (kategorizace) v časovém limitu jedné minuty v dané věkové skupině, jsem vytvořila pro každé sledované dítě diagnostický list. Odpovědi dětí jsem na něj písemně zaznamenávala. (Příloha č. 20 – č. 25)

Výsledky třetí věkové skupiny jsou zaznamenány v příslušné tabulce č. 6 – legenda. (Příloha č. 26)

Pořadí jednotlivých témat u třetí věkové skupiny jsou dokumentována v tabulce č. 7. (Přílohy č. 27)

6.6.3.2 Průzkum úrovně jazykových znalostí u třetí věkové skupiny:

V teoretické části se konstatuje, že šestileté děti by měly umět vyjádřit vše, co mají na mysli. (Disponují přibližně 2500-3000). Zvládají synonymii, homonymii, chápou slovní hry a žerty. Jejich pasivní slovník je několikrát větší než slovník aktivní. Děti si postupně osvojují a ovládají různé slovní druhy.

Potřebné pokyny ke splnění úkolu byly každému z dětí opakovaně vysvětleny v úvodu „hry se slovíčky.“ Vždy před zadáním konkrétního tématu byla položena otázka, zda dítě dané slovo už slyšelo, zda jej zná. V případě, že dítě odpovědělo záporně - dané slovo nezná, nikdy ho neslyšelo, následovala snaha jim pojem přiblížit, ozřejmit /např. povolání – zaměstnání, řemeslo/.

Děti byly při hovoru opět bezprostřední, přirozené, těšily se na „řešení.“

V této věkové skupině měly dvě děti ze šesti vadu řeči /špatná výslovnost sykavek, hlásek L, R, Ř/

Některé z dětí ve snaze rychle se vyjádřit, též komolily slova /žlička, řekvička, střešně/. Žádné z nich nehovořilo spisovně /bejk, nákej, umejvadlo, umejvám/.

V jejich slovní zásobě se objevovala slova běžná i slova obecná /nákladáky, auťák/, slova vulgární /bordel/.

Velmi zajímavé byly u předškoláků odpovědi na téma *povolání*. Po vysvětlení odpovědělo správně pouze jedno dítě; čtyři děti jednoduše odpověděly, že neví; jedno si vybavilo plnění povinností /úklid hraček, utírání nádobí/ apod.

Ač byla ve sledování vybavování slov zvolena vždy pauza, ke konci hovoru se i u těchto předškoláků také projevila únava a nesoustředěnost.

Po skončení vzájemného sdílení každého z dětí vždy opět potěšila slovní pochvala.

Oproti dvěma předešlým skupinám, v této věkové skupině získalo největší počet slov téma *oblečení*.

Nejméně frekventovaná slova, stejně jako u obou předešlých skupin se objevila znovu u tématu *povolání*.

Výsledek šetření v hodnocení dle výstupů RVP PV pro komunikativní kompetence a hodnotící škálu úrovně dosažených dovedností se v této sledované skupině projevilo následovně:

A – velmi dobrá úroveň 2 děti

B – dobrá úroveň 2 děti

C – průměrná úroveň 1 dítě

E – velmi špatná úroveň 1 dítě

Přesto, že se jeden předškolák svým výkonem objevil v hodnotící škále E, tedy ve velmi špatné úrovni, můžeme konstatovat, že dosažená úroveň v jednotlivých oblastech komunikativních dovedností předškolních dětí, tedy věkové skupiny nad 6 let

(úroveň rozumění řeči, chápání položené otázky, schopnost reagovat na slovní podněty a porozumění sdělovanému, schopnost dítěte o soustředěnost, dostatečná slovní zásoba) odpovídá očekávaným výstupům a je na dobré úrovni, která odpovídá jejich věku. U některých předškoláků stále přetrvává neschopnost udržet déle pozornost a soustředit se. To jsou přitom dobré základní podmínky pro zvládnutí učiva v první třídě základní školy.

6.6.4 Výsledky průzkumu úrovně jazykových znalostí u všech tří věkových skupin

Zhodnocení počtu slov všech tří věkových skupin u jednotlivých hesel jsou zaznamenána v tabulce č. 8. (Příloha č. 28)

Pořadí jednotlivých témat všech tří věkových skupin jsou dokumentována v tabulce č. 9. (Příloha č. 29)

Potřebné pokyny pro sledování vybavování slov byly v každé skupině dětí vysvětleny v úvodu „hry se slovíčky.“ Vždy před zadáním tématu byla položena otázka, zda dítě dané slovo už slyšelo, zda jej zná. V případě, že dítě odpovědělo záporně - dané slovo nezná, nikdy ho neslyšelo, byla snaha pojem ozřejmit, přiblížit, dítě k odpovědi motivovat.

Nejmenší frekvence v počtu slov najdeme u všech tří věkových skupin výzkumného vzorku dětí u tématu *povolání*. Téma *povolání* u některých dětí asociovalo pojem *volání* /proto volily odpovědi typu telefon/, u jiných pojem asocioval povinnost uklízet, připravovat kávu matce/. Toto výzkumné šetření mohlo ukázat, že děti se ani doma s tímto pojmem nesetkaly. Pojem neznají, neumí si vybavit, co si pod tímto pojmem představit. Nemohou stavět na osobní zkušenosti, protože většina dětí z daného výzkumného vzorku neví, kde pracují jejich rodiče, co v práci konkrétně dělají, kým rodiče jsou, jaké povolání vlastně vykonávají, neznají pracovní prostředí táty a mámy. Je pravdou, že v našem regionu je velká nezaměstnanost a mnozí rodiče i děti z výzkumného vzorku jsou také nezaměstnaní. Průzkum však odhalil neznalost povolání (zaměstnání rodičů) u sledovaných dětí, jejichž rodiče soukromě hospodaří, jsou soukromými zemědělci, farmáři. Podle výpovědi dětí z výzkumného vzorku jsou rodiče doma. Zní to z úst těchto dětí až paradoxně. Vždyť ony se doma musí aktivně

zapojovat do práce kolem hospodářství. Možná právě proto nevnímají své pracovní povinnosti jako práci někde v zaměstnání svých rodičů. Je to pro ně přirozené, práce na farmě je samozřejmostí.

Děti byly při hovoru bezprostřední, přirozené, těšily se na „řešení,“ dobře spolupracovaly.

V jednotlivých věkových skupinách se našli jedinci, kteří měli problémy se správnou výslovností /opakovala se špatná výslovnost sykavek a hlásek L, R, Ř/. Mnohé z nich ve snaze rychle se vyjádřit, též komolily slova.

Žádné ze sledovaných dětí nehovořilo spisovně.

Ve slovní zásobě se objevovala slova běžná i slova obecná, slova oblastní i citově zabarvená, dokonce i slova vulgární.

Ač byla ve sledování vybavování slov zvolena vždy pauza, ke konci hovorů se na dětech projevila únava a nesoustředěnost.

Po skončení hovorů každého z dětí vždy potěšila pochvala.

Největší frekvence v počtu slov získalo celkově téma *oblečení*

Nejmenší frekvence v počtu slov patří tématu *povolání*

U tématu *zvířata* mne překvapilo vyjmenovávání exotických zvířat, na úkor zvířat domácích, mezi kterými většina těchto venkovských dětí vyrůstá /jejich rodiče často soukromě hospodaří/.

Zajímavé bylo některými jedinci, vyjmenovávání vnitřních orgánů u tématu *tělo/části těla*.

Téma *nábytek* bylo pro neznámým pojmem. Mile překvapilo, že televizi nebo počítač jako součást vybavení domácnosti, jmenovaly pouze tři děti z osmnácti.

V tématu dopravní prostředky jasně dominovaly traktory, kombajn, voračky, fěkál, tedy dopravní prostředky, se kterými se tyto děti ve svém okolí denně setkávají.

U tématu *nádobí* si děti často dříve vybavily vodu, mytí nádobí (povinnost pomáhat při mytí či utírání nádobí) než jeho jednotlivé druhy.

Velkým problémem ve všech třech věkových skupinách se ukázalo vybavování slov v úkolu *pokračuj v řadě*.

Bylo patrné, že metoda „izolovaného“ rozhovoru nebyla dětem cizí. Hovory s dětmi potvrdily, že pochopit plně význam slova je pro děti i předškolního věku složitý

myšlenkový úkon, který je závislý na rozsahu a obsahu jejich zkušeností a na stupni jejich myšlení

Často není dětem v tomto věku jasný smysl některých slov, proto je spojují se svou vlastní zkušeností nebo nesprávnou, mylnou představou viz *povolání*, kdy při vybavování slov si některé děti často vypomáhaly různými druhy slov /zájmeny, slovesy/.

V průzkumu se každému dítěti počítaly k danému tématu /slovu nadřazenému/ pouze správné pojmy, tedy slova podřazená.

Odpovědi dětí odrážely současný život rodiny, jejich dětské zkušenosti a prožitky

6.6.5 Reflexe a sebereflexe

Výuka v malotřídní škole má své nevýhody /malý počet učitelů a z toho plynoucí menší výběr například jazyků; horší technické vybavení/, ale i nezanedbatelné přednosti /málo dětí ve třídě, pedagog všechny dobře zná včetně jejich rodinného zázemí/. Odtud plynou požadavky na osobnost učitelek. Přirozená výchova k samostatnosti a spolupráce, pomoc mladším; prevence před negativními jevy velkých škol /šikana, drogy, agresivita/. Při malém počtu dětí má učitel možnost každé z nich dokonale poznat, včetně jeho osobnostních zvláštností i rodinného zázemí. Má čas se každému dítěti hodně věnovat, vyslechnout ho. Tak vzniká mezi dětmi a dospělými vysoký stupeň důvěry.

Výhodou, byť to na první pohled tak nevypadá, je také věková různorodost žáků ve třídě. Stejně jako právě ve zmíněné smíšené jednotřídní mateřské škole. Děti se přirozenou cestou naučí pomáhat mladším a slabším spolužákům. Věkově smíšená „jednotřídka“ zkrátka nejen učí, ale i vychovává – k respektu, toleranci i k samostatnosti.

Děti tu jsou také více vedeny k práci. Život na vesnici je už takový. Je spojen s domem, se zahradou, s přírodou. Děti z takových věkově smíšených kolektivů jsou často citově vyrovnanější a morálně vyspělejší než jejich vrstevníci z velkých zařízení.

Domnívám se, že děti v mateřské škole mě přijímaly celkem pozitivně, i když ze začátku se samozřejmě dost předváděly. Zřejmě mě vnímaly jako „tu paní učitelku z

velké školy“. Naslouchaly mi. Při rozhovoru aktivně spolupracovaly. Já sama jsem přesto cítila, že pro získání jistoty a vnitřního klidu bych potřebovala více času na to, abych je lépe poznala.

Paní učitelky v mateřské škole byly velmi milé a vstřícné, jak ke mně, tak ke svým svěřencům. Do mateřské školy jsem přicházela po dobu jednoho týdne v dopoledních hodinách a aktivně se zapojovala do hovorů s dětmi i jejich her a činností. Tak jsem navázala vždy dobrý vztah s jednotlivými chlapci a dívkami, které jsem poté „využila“ ke svému průzkumu pro seminární práci. Paní učitelky mi předem vypracovaly stručnou charakteristiku jednotlivých dětí a krátce pohovořily i o jejich rodinném zázemí a podmínkách výchovy. Pomohlo mi to lépe se „orientovat“ v osobnosti každého dítěte, které se mnou vedlo rozhovor.

Paní učitelky mi vytvořily také vhodné podmínky pro moji individuální práci s jednotlivými dětmi. Měla jsem dost času sledovat i je, jak pracují, jejich trpělivost s dětmi. Každé z dětí mělo možnost vyjádřit svůj názor nebo se vyjádřit k tématu, o kterém byla řeč. Učitelky dětem aktivně naslouchaly a přiměřeně reagovaly vzhledem k jejich věkové zvláštnosti, celkové úrovni individuálního rozvoje i aktuálního stavu dětí. Bylo patrné, že paní učitelky přijímají každé jednotlivé dítě s porozuměním a bez podmínek výhrad a předsudků, s plnou důvěrou a úctou k jeho individualitě. Se všemi dětmi dokážou komunikovat vyváženě. Uvědomila jsem si, že učitelka v mateřské škole usnadňuje nejen procesy vzníkání a osvojování nových vědomostí, ale i dětské projevy tvořivosti, fantazie a sociálních aktivit, usměrňuje i stavy obav a dětské úzkosti.

Vztah by měl být postavený na vzájemné důvěře a respektu, tedy na přirozené autoritě. Děti paní učitelky skutečně považují za přirozené authority. Je zřejmé, že děti v mateřské škole už dobře znají řád školy a přijaly ho za svůj.

Všichni v mateřské škole vypadají spokojeně.

Děti z daného vzorku byly schopny se soustředit jen v krátkých časových intervalech a míra pozornosti kolísala v rámci dne i v rámci různých úkolů. Slabý výkon může mít také příčinu v tom, že nejsou na podobné testování zvyklé nebo že se stydí před cizím člověkem, který testování provádí. Ve známém prostředí a zároveň s důvěrně známým dospělým stejný test by mohl dopadnout možná lépe.

Výkonnost dítěte mohou ovlivňovat i různé zdravotní problémy, únava, strach, odmítání spolupráce nebo naopak překotná aktivita /předvádění se/, podrážděnost nebo neklid.

Test může např. ukázat, že je dítě „nějak“ opožděné, a ve skutečnosti to přitom nemusí být pravda. A naopak. Výsledky testu mohou ukázat, že dítě nemá žádné „problémy“ a ony „problémy“ jazykové se mohou dále zhoršovat.

Výklad výsledků testů by mohl být tedy i chybný. Jistě by bylo přínosné a obohacující provést stejný průzkum slovní zásoby a úrovně jazykových znalostí na stejném výzkumném vzorku osmnácti dětí ve věku od 4 do 7 let, které mateřskou školu nenavštěvují. Snaha takový průzkum uskutečnit byla, ale v okolí se našly pouze tři děti a to ve věku 4 – 5 let.

6.6.6 Náměty pro praxi - práci s dětmi v oblasti komunikace:

Mluvení – řeč, třeba i běžné sousedské povídání, je důležitým dorozumívacím prostředkem a bránou k poznávání světa a všeho vědění. Ne každé dítě se jí naučí snadno a bez problémů. Důvody mohou být různé. Nejenom z praxe učitelek mateřských škol je patrné, že napomáhat řečovému rozvoji předškolních dětí lze rozvojem motoriky, neboť v posledních letech jsou to často právě závady v motorickém vývoji. Přitom pohyb patří k životu jako hry k dětství. Podle pohybů lze celkem brzy zjistit, co dítě potřebuje pro lepší rozvoj motoriky, a tím i k podpoře rozvoje osobnosti. Vše, čemu jsme se v dětství nebo v mládí naučili s pohybem (mluvení – pohyby mluvidel, psaní – pohyby ruky, různé dětské říkanky – pohyby rukou nebo nohou) se natrvalo zapsalo do našeho mozku. Zatímco vědomosti, získané jen memorováním, pokud je nepotřebujeme nebo nás nějak nezaujaly, snadno vypadly z naší paměti.

Výchovu řeči provázejí a podporují všechny prvky výchovy, které na dítě v předškolním věku působí.

Praktické činnosti, vhodná inspirace z osobní zkušenosti i z praxe učitelů mateřských škol k rozvíjení/stimulaci slovní zásoby dětí v podmínkách mateřské školy:

A Dechová cvičení

Dýchání do hrudníku: jednu ruku si dítě položí na hrudník a sleduje jeho pohyby. Nádech nosem, výdech ústy (na hlásku š). Několikrát opakovat.

Dýchání do břicha: jednu ruku si dítě položí na břicho, opět sledovat pohyby břicha při nádechu a výdechu. Nádech nosem, výdech ústy (na hlásku š).

Tato dechová cvičení je možné provádět ve stoji i vleže na zádech.

Hospodaření s dechem: nádech nosem, výdech ústy, opět opakovat. Hluboký nádech nosem a pomalu vázaně opakovat „má, mé, mí, mó, mů.“ Prodýchat. Slabiky je možné obměňovat. Nebo můžeme počítat, opět vázaně, do deseti i více.

Hry s dechem: Sfoukáváme svíčku na dortu. Foukáme do peříčka na dlani. Dýcháme jako pejsek.

Foukání – přes hadičku, brčko do sklenice s vodou, do papírových či pingpongových míčků do vyznačené branky, do svíček, postavených na podložku nejdříve v úrovni úst, později o 10 cm výše či níže, ve vzdálenosti 30 až 40 cm od obličeje.

B Rozvoj motoriky mluvních orgánů

Správná motorika mluvidel, především rtů a jazyka, která dost často souvisí s celkovou motorikou – hrubou a jemnou. K posilování celkového motorického rozvoje, tedy jemné a hrubé motoriky, se v mateřské škole osvědčuje využít chvil oddechu (oddechových chvil), když učitelka zpozoruje, že jsou děti unavené a nepozorné. Pro tyto přestávky (mimo rozvíčování mluvidel před zrcadlem) je vhodné připravit řadu hříček a pomůcek. Nejlepším a nejoblíbenějším doplněním jsou zrytmizované písničky, popěvky a říkanky i texty a lepopřehledy dětských knížek či omalovánek. Pomůcky musejí odpovídat schopnostem dítěte, být snadno manipulovatelné a bezpečné, jednoduchých

tvary, z lehkého materiálu. Písňe, říkanky a obrázky srozumitelné, domalovávky, raději nehotové, nutící k přemýšlení, optimisticky laděné a pokud možno obměňované, s možností výběru.

Děti sedí v půlkruhu před učitelkou: Co nejvíce se usmát. Co nejvíce se zašklebit. Jak dělá čert. Jak dělá koník. „Žába“ nafoukneme obě tváře. Nafouknout jednu tvář, pak druhou. Pohlazit zevnitř jednu tvář jazykem, pak druhou (nebo máme v puse bonbón). Písknout, alespoň se pokusit. Vypláznout co nejvíce jazyk, jazyk dáme k bradě, k nosu. „Ještěrka“ jazykem rychle kmitáme z koutku do koutku. Jazykem přejedeme horní ret (zuby), dolní ret (zuby), kolem celých úst. Na obě strany. „Ryba“ otvírat a zavírat pusy. „Počítání“ jazykem se dotkneme každého zubu. „Datel“ ťukáme jazykem za horní řezáky.

C Grafomotorická cvičení

Nejvhodnější jsou (mimo běžného cvičení mluvidel při úpravě výslovnosti) především prstová cvičení – hry s prsty vlastní ruky, uklidňují, zlepšují koncentraci, odstraňují únavu, pomáhají rozvoji jemné motoriky. Za doprovodu písniček či říkanek můžeme s prsty různě manipulovat (např. manipulace s kuličkami, válení trubiček, obkreslování vlastní ruky a dotýkání se jednotlivých prstů při říkankách To je táta, To je paleček, pěkný chlapeček); provádíme cviky zápěstím, celou rukou a později nacvičujeme správné držení tužky s prováděním různých tvarů.

Ťuká, ťuká, deštník
na kulatý deštník,
ťuká, ťuká, prstíkem:
„Kdo je pod tím deštníkem?“
„To jsem já, panenka,
točí se mi sukénka,
běžím, běžím k sluníčku,
osušit si sukničku.“

To je medvěd, rozdává med.
Dá lištičce kmotříčce,
dá veverce do hrnce,
ježkovi dá medu soudek,
zajíčkoví dá na zoubek.
Zvířátka se radují,
medvědovi děkují.

D Fonematický sluch

Poslouchaná: Děti sedí tiše v kruhu, učitelka pouští různé zvuky (nejlépe z prostředí, které děti dobře znají) a děti zvuky určují, pojmenovávají – auto, kroky, zvonek, jednotlivé zvuky zvířat atd.

Hra „Ptáčku, jak zpíváš?“ – učitelka určí jedno dítě – ptáčka, všichni mají skloněné hlavy a zavřené oči, vybrané dítě se ptá „Ptáčku, jak zpíváš?“ Určené dítě se ozve napodobením ptáčka, např. kukačky, sovy, kuřete. Tázající dítě se snaží správně určit ptáčka-kamaráda.

Při obměně této hry mohou děti určovat rozdíly velký x malý, nákladní auto x osobní auto.

Rovněž mohou rozlišovat hudební nástroje, hudbu rychlou, nebo pomalou, hlasitou, nebo tichou, tóny vysoké, nebo nízké.

Rýmovaná: Děti sedí v kruhu a hledají rým k nabízenému slovu. Pak si děti z krabice vytáhnou každý jeden obrázek a hledají se vzájemné dvojice, kterým se obrázky rýmují. Např. pes – les, vložka – kočka, talíř – malíř, mrak – drak, liška – myška aj..

Dvojčata: Děti sedí v kruhu, dostanou červenou a zelenou kartu. Červená karta – slova nejsou stejná, zelená karta – slova jsou stejná. Učitelka dětem předkládá dvojice slov a děti sluchem určují, zda jsou nebo nejsou stejná. A proč? Např. nit – nýt, ves – les, kytky – Jitka, ves – pes, vata – chata, miska – miska, muška – tužka aj..

Detektiv: Učitelka: „Jsem detektiv a hledám slovo, které začíná na hlásku „x“?“ Děti hledají co nejvíce slov na danou hlásku. (Velice oblíbená hra, zvláště je-li spojena se soutěží.)

Čmuchalové: Po třídě se rozmístí větší množství obrázků (nejlépe pexeso) a děti je hledají a skládají do dvojic, vždy dva obrázky se stejnou počáteční hláskou.

Dělení slov na slabiky: Děti sedí v kruhu a vytleskávají počet slabik daných slov. Nejdříve společně, pak každý své slovo. S daným slovem mohou tvořit věty.

Ve třídě se rozmístí různé malé obrázky. Na stůl se umístí tři (možno i více) krabic. Na první krabici je nakreslené jedno kolečko, na druhé dvě, na třetí tři. Kolečka znázorňují počet slabik. Děti hledají obrázky a vhazují do správné krabice dle počtu slabik. Tuto hru je možné hrát v družstvech. Pak má každé družstvo své krabice označené jinou barvou.

E Procvičení jemné a hrubé motoriky

Šablony a šablonky vystřižené z PVC na prokreslování, dokreslování, obkreslování i vypichování kontur hřebíčkem. Větší i menší, různých tvarů a velikostí, z nichž se dá vykouzlit něco buď podle vlastní fantazie dítěte, nebo podle předlohy. Při různém prokreslování a jiném grafickém projevu je dobré používat trojhranných tužek a pastelek. Čím více smyslů je do hry zapojeno, tím více mozkových center spolupracuje.

Při výtvarných činnostech doprovázíme činnost dětí slovem nebo říkadlem; při kreslení určitého námětu děti slovně popisují, co nakreslily, co ještě nakreslí atd.

Korálky, patenty, dřívka – jednou je možné proměnit korálky v kamínky u cesty, jindy je navléknout podle velikosti a barvy, vkládat do mističek, odfouknout je do „branky“, učít je „poskakovat“ na nakreslené cestě apod.

Patenty propínáme tenký papír – nejdříve jen tak všelijak, později na připravenou linku. (Spolu s dalšími úkoly pro osobní obsluhu, jako zavazování tkaniček, zapínání knoflíků používají v mateřských školách tzv. „propínacího panáka“).

Různě dlouhá a barevná dřívka - sestavování domečků, stromčků a postaviček dle vlastní fantazie nebo slovní nápovědy.

Destičky a provlékání – tkanice, gumičky, provázky je možné používat nejen na navlékání korálků či těstovin, ale i na provlékání mezi prsty; význam mají i tzv. joja, káči, bublifuky, nafukovací balónky; značný význam pro rozvoj jemné motoriky má modelování z hlíny či plastelíny.

Stříhání papíru – papír stříháme podle narýsovaných linek, jak vodorovných, tak různých tvarů a velikostí nebo společně si prohlédnout pohlednice, vyprávět si s dětmi,

co je na nich nakresleno a potom je děti rozstříhnou (na dvě, později na více částí) a skládají

F Rytmizace a melodizace

Bzučák – malý přístroj se dvěma tlačítky na vyšší a nižší tón a se světýlkem. Při zrytmizovaném přednesu říkanky či zpěvu dítě mačká tlačítka, což je veselé a užitečné pro rytmizaci řeči.

Rytmizované logopedické říkanky, smysluplné, nejlépe složené ze dvou až tříslabičných slov. Oblíbené písničky, popěvky, říkanky (např. Pec nám spadla, Kolo, kolo, mlýnský, Šla Nanynka, Naše malá Kamila), a to jak při posilování rozvoje motoriky, tak při fixaci nacvičené hlásky. V rytmu lze recitovat, zpívat, cvičit i tancovat, podle potřeby doplnit grafickým znázorněním při prokreslování šablon, s rytmickým znázorněním atd. Aby byly říkanky pro děti opravdu přitažlivé, je třeba, aby text byl snadno k zapamatování, veselý a estetický, smysluplný, dobře rytmicky znázornitelný a obsahuje hlásky, které dítě jakž takž zvládá. Doplněný různými pomůckami pomáhá i jemné motorice, artikulaci a plynulosti řeči.

I když mluvená řeč, čtení a psaní jsou různé formy dorozumívacího procesu, úzce spolu souvisí a vzájemně se ovlivňují. Rytmizace písniček a říkanek s pohybem nebo zvukovým či grafickým doplněním působí blahodárně na všechny možnosti úpravy výslovnosti i řečového rozvoje.

Význam říkanek zdaleka nepředčí to, co přináší zpěv, rovněž rytmicky různě doplněný. Rozvíjí motoriku mluvních orgánů, cvičí fonematický sluch, přináší větší uvolnění rezonanční dutiny ústní a citelnější účast dutiny nosní, má vliv na dýchání, srdeční činnost a velký význam pro cit a pospolitost. Posilování především hrubé motoriky poslouží pochody po vyznačené čáře, tanečky, pohyby rukou s různými zvukovými doprovody a poslechem reprodukované hudby = tato cvičení ovlivňují také artikulaci a rytmus řeči.

Významnou úlohu pro rozvoj řeči tedy hraje koordinace pohybu a slova, např. chůze za doprovodu říkadla, písničky, cviky s napodobováním obsahu říkadla, písničky „s hrou na tělo“ – dupání, tleskání, pleskání. Učitelky mateřských škol vhodně využívají Orffův hudebně výchovný program, který rozvíjí fantazii, aktivitu, tvořivost

prostřednictvím hudební improvizace (zpěvné dialogy, rytmické hry). Můžeme využít hudebních hádanek podle melodie, ozvěnové hry, kombinovat hudbu s dramatizací pohádek.

G Slovní zásoba

Jaký je? Hledání vhodných přídavných jmen, např.: Jaké je jablko? – Červené, zelené, sladké, zralé, nezralé. Zpočátku je nutné vyloučit barvy, aby děti hledaly i jiná přídavná jména.

Vytváření příběhu. Procvičování nejen slovní zásoby, ale i paměti. Učitelka navrhne základní větu, např. Auto jede. Děti postupně doplují do jednoduchého příběhu nové věty a stále opakují – Auto jede. Auto jede po silnici. Auto jede po silnici a trúbí.

Hra s housenkou a jablíčkem: Učitelka má na špejli obrázek jablíčka a housenky a procvičuje s dětmi předložky dle polohy obou obrázků. Např. Housenka je na jablíčku, housenka je za jablíčkem, housenka je vedle jablíčka, housenka je před jablíčkem apod..

Procvičování orientace: Děti stojí ve čtverci a učitelka se ptá: Před Michalem stojí...? Mezi Anetou a Míšou je ...? Za Danou stojí...?

Dokončování vět ve známé pohádce: Učitelka předříkává pohádku a nechává věty dokončit dětem.

„Slovní kopaná“ – učitelka volí slovo, děti hledají slovo, které začíná na poslední slabiku slova předchozího (dve-ře, ře-pa, pa-se-ka, ka-ma-rád...)

Ilustrace známých pohádek – rozhovory, vyprávění zážitků, popis obrázků, hledání rozdílů, změny v obrázcích.

Předčítání, reprodukce pohádek, pohádkových příběhů – naslouchání, můžeme dítě inspirovat k pohybovému nebo hudebnímu vyjádření pocitů. Tvoříme rýmy, hádanky

podle obrázků, úryvků, hádanky postav z pohádek, kdy se učitelka nebo děti snaží konkrétní postavu ostatním přiblížit.

H Jazykový cit

Na cizince. Děti opravují nesprávné výrazy v mluvě řeči učitelky. Např. Já mám malá auto. To auto mít červená barva. Já být dobrý řidič.

I Komunikace

Hry na hlasatele, na sportovního komentátora. Dobré je ukázat dětem na záznamu a pak dát průchod jejich fantazii. Zpočátku se u dětí projevuje ostych, později patří hra mezi oblíbené.

J Nonverbální komunikace

Děti vyjadřují neslovně situaci, kterou popisuje učitelka, např.: Jsem smutná. Vyhrála jsem v loterii. Čeká mne trhání zubu.

Vkládání gesta do říkanek. Děti se snaží přijít samy na to, jak nejlépe vyjádřit neslovně obsah verše. Např. Byla jedna babka (má šátek), prodávala jabka (jsou kulatá).....

Pohybové vyjádření slyšeného vyprávění pohádkového příběhu - pantomima. Např. O slepičce a kohoutkovi, O veliké řepě.

K Tvořivé hry

Tvořivé hry – řešíme problémy typu – Co by se stalo kdyby?, Co se stalo předtím, potom? Děti mohou určovat, co předcházelo nakreslenému ději, případně, co se stalo potom. Používáme otázky typu – Je to pravda, že...? (např. Kostka cukru je slaná...)

Děti vymýšlejí nové názvy příběhům, pohádkám, vymýšlejí krátké příběhy, nová slova, rýmy, verše. Snaží se hledat, co nejvíce slov k danému tématu (např. zoologická zahrada, léto...). Doplnují příběhy vymyšlením nových konců, postav.

L Hry se slovy

Hry se slovy – provádíme hry typu „Šla babička do městečka, koupila tam...“; Co jezdí, co létá, co se obléká, co roste na stromě, v zahradě...; Co potřebuji k vaření, šití, stavbě domu.../podstatná jména/; Jaké je jablíčko, jaký je strom.../přídavná jména/; Co dělá maminka, prodavačka, zedník.../slovesa/; slovní kopaná; tichá pošta; hledáme protiklady /velký – malý/; přirovnání /velký jako.../; synonyma /řekni to jinak/; hledáme význam /k čemu je to dobré, co se s tím dělá, kdo to potřebuje.../; hledáme souvislosti /k čemu to patří/; hledáme rýmy /pes, les, ves.../; obměňujeme verše; hledáme slova na danou slabiku, hlásku; třídíme slova podle určitého hlediska /ovoce, zelenina/, stupňujeme /velký – větší – největší/, poznáváme slova zabarven neutrální a citově zabarvená /pes – pejsánek, hafan/; hledáme slova nadřazená; řešíme hádanky; popisujeme děj/co, kdo dělá/; vymýšlíme příběhy; řešíme situace /co bys dělal, kdyby.../ vyprávíme příběh.

M Netradiční formy výchovy řeči

Mezi netradiční formy výchovy řeči patří návštěvy divadelních představení, kde děti sluchově vnímají umělecký profesionální přednes. Besedy v městských knihovnách, účast dětí na výchovných koncertech. Veřejná vystoupení samotných dětí (dramatizace pohádek, přednes básní, říkadel, zpěv písní, předvedení tanečků, pohybových cvičení s hudbou atd.) při různých příležitostech, které se v mateřské škole během školního roku konají – vánoční posezení, velikonoční pomlázka, svátek matek apod.

Diskuse

Pro realizaci výzkumného šetření jsem se inspirovala námětem jedné ze seminárních prací.

Z výzkumu vyplývá, že úroveň rozumět řeči, chápat položené otázky, schopnost reagovat na slovní podněty a porozumět sdělovanému, schopnost dítěte se soustředit, dostatečná slovní zásoba, to vše je u dětí z výzkumného vzorku na dobré úrovni. Odpovídající věku dětí. Problémy jsou ve správné výslovnosti. Je potěšitelné, že většina dětí s řečovými vadami je v péči klinického logopeda.

Aby byla práce s předškoláky efektivní a to nejen v oblasti komunikace, vidím ve vytvoření samostatného oddělení. Předškolní děti jsou na sledované venkovské mateřské škole ve smíšené třídě, což má sice velký význam pro oblast socializace, ale tvoří jistou překážku pro rozvoj ostatních dovedností nutných pro dobrý start ve školním vzdělávání, jako je jemná motorika, grafomotorika, rozumové schopnosti, komunikace a jiné.

Při sestavování různých praktických cvičení, her a jiných činností jsem vycházela nejenom z praxe kolegyň, ale i z činností, které se mi při mé vlastní pedagogické práci osvědčily a které jsem v práci již popsala (str. 75 – 82).

Přesto si myslím, že praktická část diplomové práce by mohla být více rozpracována a obohacena o tyto skutečnosti:

1. Pro zjištění pokroku a srovnání dosažené úrovně slovní zásoby a komunikativních dovedností u dětí zkoumaného vzorku ve sledované mateřské škole, se mělo výzkumné šetření opakovat v měsíci červnu 2008. Ale po vážném onemocnění mi to bohužel, nedovolil můj zhoršený zdravotní stav.

2. Stejně výzkumné šetření provést u téhož počtu dětí ve věku od 4 do 7 let, které nenavštěvují mateřskou školu, aby se zjistila jejich úroveň slovní zásoby a komunikativních dovedností (úroveň rozumět řeči, chápat položené otázky, schopnost reagovat na slovní podněty a porozumět sdělovanému, schopnost dítěte se soustředit, dostatečná slovní zásoba) v kategorizaci – ve vybavování slov během jedné minuty.

3. Výsledky výzkumného šetření u dětí, které nenavštěvují mateřskou školu srovnat s dětmi z výzkumného vzorku venkovské mateřské školy, což by bylo jistě

zajímavé. Snažila jsem se o to, ale problémem bylo, najít do výzkumného vzorku odpovídající počet dětí jednotlivých věkových skupin.

4. Učitelkám mateřské školy mohl být adresován dotazník, který by obsahoval otázky týkající se jejich pohledu na úroveň slovní zásoby a komunikativních dovedností dětí.

Například na:

4.1 Úroveň jak rozumí řeči (posoudit, zda dítě chápe položené otázky, umí reagovat na slovní podněty a rozumí sdělovanému).

4.2 Úroveň slovní zásoby.

4.3 Úroveň formulace vět (používání jednoduchých vět, všech slovních druhů, jednoslovné odpovědi na otázky aj.).

4.4 Úroveň gramatiky řeči (v řeči se vyskytují dysgramatizmy, zda skloňování a časování je v pořádku).

4.5 Úroveň výslovnosti (dochází ke zlepšení či zhoršení, zda jsou rodiče upozorněni na některé nedostatky v řeči jejich dětí a byla jim doporučena návštěva logopeda).

4.6 Úroveň vyjádření prožitků (zda jsou děti dostatečně povzbuzovány k vyjadřování svých pocitů, přání, nápadů – ochota dítěte komunikovat).

4.7 Úroveň nonverbální komunikace (zda děti zaujmou gesta, všímají si výrazu tváře, celkového postoje, změn v hlase).

4.8 Úroveň komunikace mezi dětmi (zda stmelený kolektiv a pozitivní klima třídy vede k dobré komunikaci).

4.9 Úroveň komunikace s dospělým (v této oblasti je důležitý právě postoj a vliv učitele, které by si na individuální rozhovory s dětmi měly udělat vždy čas i při běžných činnostech třídy a snažit se děti v komunikaci stále podporovat).

4.10 Úroveň fonematického sluchu (zda je intenzivně procvičován a je mu věnována velká pozornost – vzhledem k důležitosti této schopnosti pro úspěšné zvládání čtení a psaní v první třídě).

4.11 Úroveň grafomotoriky (zda je rovněž intenzivně procvičována, zda je věnována dostatečná pozornost zvláště držení psacího náčiní a uvolňovacím cvikům).

4.12 Úroveň zájmu o knihy (vztah dětí ke knihám a práce s nimi).

4.13 Úroveň sledování pohádek (zda je dítě schopné udržet pozornost při shlédnutí pohádky, filmu, divadelního představení nebo vyslechnout čtený příběh).

Kritéria pro vyhodnocení dotazníku mohla být totožná s hodnocením úrovně slovní zásoby a komunikativních dovedností ve výzkumném šetření sledovaných dětí.

Tedy: A - velmi dobrá úroveň, B - dobrá úroveň, C - průměrná úroveň, D - špatná úroveň, E - velmi špatná úroveň.

Přesto bylo výzkumné šetření pro mou pedagogickou praxi přínosem. Získala jsem nové poznatky a zkušenosti z aktivního kontaktu s dětmi i s učitelkami sledované venkovské mateřské školy. Lépe jsem poznala chování a jednání dětí v jejich přirozeném, důvěrně známém prostředí. Zvláště u předškoláků, které jsem měla možnost poznat již v únoru 2008 u zápisu do prvního ročníku základní školy.

Výzkumné šetření mi potvrdilo, že je důležité stále vzbuzovat zájem o vzájemnou komunikaci učitelky s každým konkrétním dítětem. Osvědčilo se mi, jak velmi důležitý je aktivní kontakt a komunikace s rodiči, který vytváří vztah. Abychom dokázali vytvořit návod na takové prostředí, kde by bylo dítě ochotné sdělovat svoje zážitky, radit se. Společně podporovat u dítěte touhu komunikovat. Poskytnout dítěti prostor pro činnost, kterou rádo vykonává, a pak si o ní v klidu popovídat. Například také s dítětem chodit do přírody, ukazovat a pojmenovávat vše, co uvidíme a co dítě zaujme. Dopřávat dítěti tvůrčí činnost a tak umožnit vyjádřit vlastní cítění. Vyprávět příběhy, pohádky, které poskytují dítěti pozitivní vnímání okolního světa.

Nikdy bychom neměli zdůrazňovat chyby dítěte. Jen šetrně opravovat to, co právě špatně řeklo. Na všechny dětské otázky vždy odpovídat. Omezit dobu, kterou dítě tráví sledováním televize, videokazet, her na počítači. Zkrátka, najít si čas na to, aby nám dítě mohlo sdělit svoje dojmy, a věnovat mu v danou chvíli plnou pozornost.

Komunikace je nutná. Musíme ji u dítěte rozvíjet. Přesto, že potřeba komunikace je velice individuální. Někdo má schopnost více sdělovat své zážitky, někdo méně. Jelikož se u dětí tato schopnost rozvíjí, je vhodné ji určitým způsobem podporovat.

Domnívám se, že v rozvoji slovní zásoby a komunikace stále platí pravidlo: jak chceme, aby děti mluvily, tak na ně sami mluvíme. Měli bychom tedy mluvit klidně, zřetelně a ne příliš hlasitě. Učit děti správně dýchat. Ve škole vedeme děti k tomu, aby psaly se zavřenými ústy a nedávaly jazyk mezi zuby. Při čtení, aby začáteční hlásky slova a úvodní slova ve větě nevyrážely. Vznikla by tvrdá řečová chyba, která by postupně znesnadňovala plynulost toku řeči. Učit děti měkkým řečovým začátkům.

Provádět cviky mluvidel – logomotorika. Především gymnastiku jazyka. Nezдарy při mluvení je lépe přecházet bez povšimnutí. Nikdy za ně na děti nekřičet, ani jinak netrestat. Okřikování a napomínání mluvních projevů může být příčinou patlavé řeči, někdy i dokonce koktavé řeči.

Nenutit děti do řeči. Ztratily by chuť k mluvení – mluvní apetit. Mohlo by to dokonce vést i k tomu, že by přestaly mluvit vůbec – mluvní negativismus.

Naopak, každý úspěch řečového projevu dětí bychom měli pochválit a ocenit. Děti to povzbuzuje. Pokud budeme děti neustále povzbuzovat, dávat jim dost prostoru a času k tomu, aby vyjadřovaly své pocity, přání či nápady To se pozitivně odrazí na jejich ochotě a chuti spontánně komunikovat.

Bohužel, moje osobní zkušenost, například se studentkami pedagogických fakult z Prahy, z Brna či z Českých Budějovic, které by měly děti vést svým příkladem ke správné řeči, není v tomto směru kladná. Na praxi přicházejí budoucí elementaristky, v jejichž slovní zásobě převažuje používání nespisovné češtiny a mnoho ukazovacích zájmen, dokonce i vulgarismy. Také se u nich objevují výrazné vady řeči – sigmatismus, lambadismus, rotacismus, rotacismus-bohemicus. Proč nenavštěvují logopedickou poradnu? Většina těchto studentek ani neuvažuje vytrvat v budoucí profesi učitelek na základní škole. Což je škoda. Díky tomu, že se učí cizím jazykům, vidí své uplatnění v možnosti pracovat v soukromých firmách či zahraničních společnostech. Problém je také v tom, že se na vysokých pedagogických školách studenti neučí věcné rétorice.

Nemohu posoudit připravenost studentek středních pedagogických škol v oblasti jazykové výchovy. Je pravdou, že naše školství do listopadu 1989 vedle jiných chyb a škod působilo nepříznivě na osobnostní vývoj dětí. Nepříznivě působilo jednostranné zdůrazňování rozumového učení na úkor podnětů pro obrazotvornost, tvořivost, právě tak i imaginaci a invenci, pro estetické citění a citový život v celé jeho šíři. Na dětech se tak projevila výchova, která vedla k průměrnosti, neosobnosti, konformitě a pasivitě. V působení pedagogů chyběl prvek jak individuálně psychologický (tj. vytvářet schopnosti komunikovat, navazovat plnohodnotné vztahy, jednat a chovat se s ohledem na druhé, také schopnosti hodnotně a aktivně reagovat na lidi, na svět i život).

Byly vymyšleny nové programy a metodiky. Upřednostňovala se vzdělávací funkce mateřské školy a stále častěji se hovořilo o těch nejpřirozenějších záležitostech

podivným cizím jazykem. Dítě nebylo vychovááno v člověka, ale v harmonického jedince. Láskyplné vedení se změnilo ve výchovný proces a místo kamarádství vznikaly kolektivní vztahy. Vše bylo centrálně řízeno a tlačeno do uniformity. Výchovně vzdělávací práce v mateřské škole byla dříve soustředěna do organizační formy pro „zaměstnání.“ Tato organizační forma nemohla vést k uspokojování základních potřeb dětí. Působila na všechny děti stereotypním způsobem a byla časově omezená. Nerespektovala individuální zvláštnosti dětí v jejich citovém vývoji.

Přesto si myslím, že tehdy vydávané metodiky byly i tak na dobré úrovni. Například metodika k jazykové výchově pro mateřskou školu byla výborně propracována. I začínající učitelka se tak mohla rychle zorientovat v jazykových schopnostech dětí jednotlivých věkových skupin. Co je třeba dále rozvíjet ve výchově řeči, v tom kdy a jak mluvit a co pro to udělat.

Závěr

Diplomová práce je zaměřena na možnosti a stimulace úrovně slovní zásoby a rozvoje komunikativních dovedností v podmínkách mateřské školy. Dobrá úroveň těchto dovedností je důležitým předpokladem pro úspěšný start pro základní vzdělávání. Cílem práce bylo zjistit úroveň slovní zásoby a komunikativních dovedností u dětí ve třech věkových skupinách, od 4 – 5 let, 5 – 6 let a nad 6 let.

Závěrem lze říci, že cíl výzkumného šetření zjistit úroveň komunikace, slovní zásoby ve vybavování slov na dané téma během jedné minuty, byl splněn.

U většiny dětí z výzkumného vzorku se dosáhlo očekávaných výsledků a získané poznatky vypovídají o dobré dovednosti v oblasti komunikace, která odpovídá jejich věku.

Pro zkvalitnění své práce v oblasti komunikativních dovedností, které vedou k rozvíjení/stimulaci/ slovní zásoby dětí v podmínkách mateřské školy, jsem uvedla náměty pro praktické činnosti a vhodnou inspiraci z osobní zkušenosti i z praxe učitelk mateřských škol.

Na základě prostudované literatury, z poznatků a názorů, myšlenek mnoha odborníků a po porovnání s profesními i životními zkušenostmi mohu říci, že v předškolním věku lze velmi dobře rozvíjet řeč v souvislosti s rozvojem myšlení, vnímání, paměti, představivosti a tvořivosti, rozvojem postřehu i pohybových schopností.

Předškolní vzdělávání hraje důležitou roli v celoživotním učení. Oblast komunikace je klíčovou oblastí pro získávání vědomostí, dovedností a návyků, které tvoří základ, na němž lze v dalším vzdělávání stavět.

Mateřská škola hraje významnou roli v možnostech rozvíjení/stimulace slovní zásoby a komunikativních dovedností dětí.

Listopadové události umožnily změnu podmínek výchovy dětí nejenom v mateřské škole. Nastala však paradoxní situace. Místo individuálních osobností nám vyrůstají neurotici, děti diagnostikované s mnoha „dys“, děti hyperaktivní, nebo v lepším případě konzumní bytosti bez vlastního názoru a osobní aktivity. Opět začínající přeplněné třídy, přeorganizovaný režim (vzhledem k uspokojování

individuálních potřeb každého jedince), školské metody a neustálé přerušování započatých činností (vzhledem ke „svobodnému nezájmu“ některých dětí). To vše nás zavádí jiným směrem. Jádrem problému je zkrátka i v nás. Musíme se zastavit a podívat se do nitra. Nebát se uvidět a přiznat si, že se nám někdy stává, že k dítěti shlížíme stále s jakousi nadřazeností a mylně se domníváme, že nás k takovému chování opravňuje věkový rozdíl povolání a životní zkušenosti. Jsme často autoritou pouze z pozice síly a na hony se vzdalujeme přátelskému vztahu. Raději si uvědomme, že je moudřejší hledat cestu k dítěti, že je lépe být hned po rodině to bezpečí, které chrání děti před zlem. Nesmí se dopustit, aby dětem bylo ubližováno, ale bránit je před těmi, kteří neznají a nerespektují práva dětí. Právě prostředí mateřské školy by měl ovládnout mateřský cit, zdravý rozum a tvůrčí pohoda. Věřím, že mateřský cit i láska k dětem je kladem pro ty, kteří si toto povolání zvolili (i muži).

Z hlediska dětí je možnost vytvářet skupiny, například sourozenců, příbuzných a kamarádů v jedné třídě, což vytváří přirozené životní podmínky. Děti mají možnost pracovního individuálního tempa. V oblasti pracovních návyků si děti vzájemně (i rády) pomáhají, i když mladší děti často spoléhají na pomoc starších kamarádů. Zdá se mi, že takto se děti lépe vyjadřují a objevuje se méně vad výslovnosti. Příčinu vidím v tom, že vzorem mluvy je nejenom učitelka, ale i děti starších věkových skupin. V oblasti sociálních vztahů malé děti nacházejí u starších oporu, jistotu a bezpečí. Malé děti se učí nápodobováním chování a jednání starších dětí, které pro ně jsou vzory. Děti jsou proto méně agresivní a neubližují si tolik jako ve třídě homogenní.

Z hlediska učitelky je mnohem náročnější forma práce v novém pojetí výchovně vzdělávacího programu pro mateřské školy. Klade výrazné požadavky na samostatnost, tvořivost, nápaditost, takt a na možnost kreativního využití času. Učitelka musí obsáhnout rozdílnost věkových i individuálních zvláštností dětí, neustále vytvářet prostor pro hru, pro zájmy a činnost všech věkových skupin. Nutně musí skloubit vše tak, aby byl den příjemný pro děti i učitelku, ale zároveň i účelný. Právě vytvoření činností, vhodných pro všechny děti, se mi zdá velmi obtížné. Dobré je volit způsob individuální a skupinové práce.

V dnešní mateřské škole záleží jen na učitelce jaké zvolí formy výchovně vzdělávací práce. Většinou by jedna aktivita měla přecházet v druhou, vzájemně se podporovat, doplňovat. Jindy je určitá činnost specifická a děti zaujme natolik, že není

třeba volit jinou. Měla by vždy vycházet ze zájmu dětí a brát ohled na jejich individuální zvláštnosti, což umožní právě skupinová nebo individuální forma práce. Atmosféra v mateřské škole by měla být uvolněná a radostná. Hra i činnosti by měly být podnětné, měly by vést k jejich citovému uspokojení. Hry by měly motivovat k činnosti. Vést ke zpestření či prohloubení poznatků, k rozvoji řečové aktivity, k myšlení a tvořivosti. Aktivity by neměly být povrchní, ledabylé. Měly bychom mít na paměti, že důležitější než výsledný efekt je pro dítě samotná činnost.

Lidská řeč je prvořadá a nejvýznamnější forma v kontaktu člověka s člověkem. Podle Komenského je řeč „duše a svědomí národa.“

Řečí se vzděláváme, oslovujeme, dorozumíváme, ale i urážíme a ponižujeme. Řečí navazujeme kontakty pracovní, zájmové i milostné. Řečí jsme se stali takovými, jakými v podstatě jsme, i když někdy mluvíme jinak, než cítíme. A jací jsme, taková je i naše řeč, a právě takové bývá i naše chování a jednání.

Slovo v lidské řeči je mocný činitel. Slovo léčí i zraňuje. V době, která je přesycena malostí, nepochopením a závistí, je milé a hřejivé slovo lékem.

Nevhodné a netaktně volené slovo stojí na počátku většiny lidských nedorozumění, různých křivd a rozchodů. Má na svědomí různé lidské tragedie, jimiž nejvíce trpí děti. Slovem můžeme ublížit více než fyzickým činem.

Vlídne slovo vychovává člověka snášenlivého, zlé slovo člověka netolerantního. "

Se schopností mluvit se děti nerodí, ale učí se napodobováním řeči dospělých. V kolébce je řeč hudbou, které každé dítě rozumí. Matčina píseň a především ukolébavka je prvním uměním, s nímž se děti setkávají. Ve spojení se hrou, slovem a pohybem, přináší dětem potěšení a radost, přispívá k rozvoji jejich osobnosti. Prostřednictvím hudby se stávají děti citlivějšími ke světu zvuků a tónů, k rytmu řeči a zpěvu. Získávají zálibu v estetických projevech. Poznávají, že mají kolem sebe i lidi, kteří je mají rádi.

Zpěv a milé slovo jsou nejpřirozenější cestou k rozvíjení řeči dětí. Kdo v ní nevyrostl, kdo tuto řeč nepoznal a neprocítil, je ochuzen o citový vztah k mamě, tátovi (Řáda, 1989).

Seznam použité literatury

- BRUCEOVÁ, T., Předškolní výchova, Praha: Portál, 1996, ISBN 80-7178-068-5
- CIPRO, M., Průvodce dějinami výchovy, Praha: Pyramida, 1984
- ČERNÁ, M., HÁJKOVÁ, E., Český jazyk B (syntax, stylistika, vývoj českého jazyka), Praha: UK Ped.F, 1999, ISBN 80-86039-95-1
- DOLEJŠÍ, P., Jak se naučit správně vyslovovat, Praha: Pavel Dolejší, 2004, ISBN 80-86480-35-6
- EILLEN, K. A., LYN, R. M., Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let, Praha: Portál, 2002, ISBN 978-80-7367-421-2
- FILCÍKOVÁ-HERFORTOVÁ, M., Výchova řeči u dětí předškolního věku, Praha: SPN, 1957
- GILLBERG, CH., PEETERS, T., Autismus – zdravotní a výchovné aspekty, Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-498-4
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., Psychologický slovník, Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-303-X
- HAVLOVÁ I., ŠTĚRBOVÁ, L., SCHNEIDEROVÁ, E., Český jazyk A (fonetika, morfologie, lexikologie), Praha: UK Ped.F., 1999, ISBN 80-86039-94-3
- HAVRÁNEK, B., JEDLIČKA, A., Česká mluvnice, Praha: SPN 1986
- HŘEBEJKOVÁ, J. A KOLEKTIV, Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku, Praha: SPN, 1976, ISBN 207-76
- KLENKOVÁ, J., Logopedie, Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1110-9
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B., Předškolní a primární pedagogika, Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-585-7
- KOLEKTIV, Metodika čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku, Praha: SPN, 1976
- KOMENSKÝ, J.A., Informatorium školy mateřské, Praha: Kalich, 1992, ISBN 80-7017-492-7
- KROPÁČKOVÁ, J., Budeme mít prvňáčka, Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-359-8
- KUDĚLKA, V., Malý labyrint literatury, Praha: Albatros, 1982

KUTÁLKOVÁ, D., Jak připravit dítě do 1. třídy, Praha: Grada, 2005, ISBN 80-247-1040-4

KUTÁLKOVÁ, D., Logopedická prevence, Praha: Portál, 1996, ISBN 80-7178-115-0

KUTÁLKOVÁ, D., Vývoj dětské řeči krok za krokem, Praha: Grada, 2005, ISBN 80-247-1026-9

LEBEER, JO., Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje, Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-103-4

LECHTA V., Diagnostika narušené komunikační schopnosti, Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-801-5

MATĚJČEK, ZD., Co děti nejvíc potřebují, Praha: Portál, 1994, ISBN 80-7178-006-5

MATĚJČEK, ZD., Co, kdy a jak ve výchově dětí, Praha: Portál, 1996, ISBN 978-80-7367-325-3

MATĚJČEK, ZD., Rodiče a děti, Praha 1986, AVICENUM

OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J., Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky, Praha: UK Ped.F, 2005, ISBN 80-7290-251-2

PALENČÁROVÁ, J., ŠEBESTA, K., Aktivní naslouchání při vyučování, Praha: Portál, 2006, ISBN 807367101-8

PEKAŘOVÁ, L., Jak žít a nezbláznit se, Olomouc: Poznání, 2006, ISBN 80-86606-49-X

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., Pedagogický slovník, Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8

PRŮCHA, J., Moderní pedagogika, Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7367-047-X

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, Praha: VÚP, 2004, ISBN 80-87000-00-5

SVOBODA, J., Školka, Praha: Fr. A. Urbánek, knihkupec, 1874

ŠINDELÁŘOVÁ, B., Předcházíme poruchám učení, Praha: Portál, 1996, ISBN

ŠPAŇHELOVÁ, I., Dítě v předškolním věku, Praha: Mladá Fronta, 2004, ISBN

TEYSCHL, O., BRUNECKÝ, Z., Duševní vývoj a výchova dítěte, Praha: Orbis, 1964

UŽDIL, J., Výtvarný projev a psychický život dítěte, Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-599-7

VÁGNEROVÁ, M., Vývojová psychologie, Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-308-0

VYŠTEJN, J., Vady výslovnosti, Praha: SPN, 1979

ZELINKOVÁ, O., Dyslexie v předškolním věku, Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-321-5

ZELINKOVÁ, O., Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-544-X

ZELINKOVÁ, O., Poruchy učení, Praha: Portál, 1996, ISBN 80-7178-096-0

ŽIŽKOVÁ, R., K rozvíjení poznání myšlení a řeči dětí předškolního věku, Praha: SPN, 1982

www.experiencefestival.com/a/Amala and Kamala/id/1909776

merit-aton.blog.cz/0811

Přílohy

Seznam příloh

- Příloha č. 1 Tabulka průměrného počtu slov ve vývoji dětské slovní zásoby slov od 1 roku do 6 let - tabulka č. 1
- Příloha č.2 Slovní zásoba a její vrstvy
- Příloha č.3 Běžný den v mateřské škole
- Příloha č. 4 První věková skupina dětí 4 – 5 let
Diagnostický list dítěte 1.I.
- Příloha č. 5 Diagnostický list dítěte 1.II.
- Příloha č. 6 Diagnostický list dítěte 1.III.
- Příloha č. 7 Diagnostický list dítěte 1.IV.
- Příloha č. 8 Diagnostický list dítěte 1.V.
- Příloha č. 9 Diagnostický list dítěte 1.VI.
- Příloha č. 10 Výsledky první věkové skupiny – legenda - tabulka č. 2
- Příloha č. 11 Pořadí jednotlivých témat u první věkové skupiny - tabulka č. 3
- Příloha č. 12 Druhá věková skupina dětí 5 – 6 let
Diagnostický list dítěte 2.I.
- Příloha č. 13 Diagnostický list dítěte 2.II.
- Příloha č. 14 Diagnostický list dítěte 2.III.
- Příloha č. 15 Diagnostický list dítěte 2.IV.
- Příloha č. 16 Diagnostický list dítěte 2.V.
- Příloha č. 17 Diagnostický list dítěte 2.VI.
- Příloha č. 18 Výsledky druhé věkové skupiny – legenda - tabulka č. 4
- Příloha č. 19 Pořadí jednotlivých témat u druhé věkové skupiny - tabulka č. 5
- Příloha č. 20 Třetí věková skupina dětí nad 6 let
Diagnostický list dítěte 3.I.
- Příloha č. 21 Diagnostický list dítěte 3.II.
- Příloha č. 22 Diagnostický list dítěte 3.III.
- Příloha č. 23 Diagnostický list dítěte 3.IV

- Příloha č. 24 Diagnostický list dítěte 3.V.
- Příloha č. 25 Diagnostický list dítěte 3.VI.
- Příloha č. 26 Výsledky třetí věkové skupiny – legenda - tabulka č. 6
- Příloha č. 27 Pořadí jednotlivých témat u třetí věkové skupiny - tabulka č. 7
- Příloha č. 28 Zhodnocení počtu slov u všech tří věkových skupin - tabulka č. 8
- Příloha č. 29 Pořadí jednotlivých témat u všech tří věkových skupin - tabulka č. 9